

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA OSAWA MASSARI

**OS VALORES PARENTAIS PERCEBIDOS PELOS JOVENS DE ESCOLAS  
PÚBLICA E PRIVADA**

Campinas, 2012

PRISCILA OSAWA MASSARI

**OS VALORES PARENTAIS PERCEBIDOS PELOS JOVENS DE ESCOLAS  
PÚBLICA E PRIVADA**

Trabalho apresentado como exigência parcial  
para a conclusão de curso de Pedagogia, sob a  
orientação de Prof.<sup>a</sup> Dra. Telma Pileggi Vinha,  
da Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas.

Campinas, 2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Gildenir Carolino Santos – CRB-8<sup>a</sup>/5447

M382v

Massari, Priscila Osawa, 1989-

Os valores parentais percebidos pelos jovens de escolas pública e privada / Priscila Osawa Massari. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Jovens. 2. Família. 3. Valores. 4. Construtivismo.  
I. Vinha, Telma Pileggi, 1968- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-75-BFE

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, pelo amor incondicional e  
dedicação infinita.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida.

Aos meus pais Yuri e Pedro, pela dedicação, amor e carinho, obrigada por lutarem por mim todos os dias, serei eternamente grata por tudo que vocês fizeram e ainda fazem por mim.

A minha irmã querida, Andressa, meu exemplo de vida.

Aos meus familiares, por todo apoio e carinho.

Ao meu namorado, Filipe, por todo apoio, dedicação, PACIÊNCIA, carinho e amor.

A minha fantástica orientadora, Telma, que orientou este trabalho e me ensinou muito.

A minha amiga e companheira de trabalho final, Letícia.

As minhas amigas Laressa e Sarah, obrigada por todos os momentos que juntas passamos e por todo apoio.

Aos meus amigos que fizeram parte da minha passagem pela faculdade.

Aos grupos de pesquisa dos quais fiz parte: GAIA e GEPEN, nos quais tive oportunidade de conviver com diversas pessoas que contribuíram muito para minha formação.

À escola e aos jovens que aceitaram fazer parte da pesquisa.

## RESUMO

Fundamentado na teoria construtivista e nos estudos da psicologia moral, este Trabalho de Conclusão de Curso foi resultante de uma pesquisa que objetivou identificar os valores dos pais ou responsáveis percebidos pelos jovens de escolas pública e privada e comparar as semelhanças e diferenças desses valores em ambas as instituições. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, cujos participantes foram 55 jovens entre 11 e 15 anos de idade que frequentavam o 7º ou 9º ano, sendo 27 de escola particular e 28 da pública. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas embasadas no método clínico de Piaget, que foram gravadas e transcritas. As respostas foram agrupadas em categorias por conteúdos afins construídas *à posteriori* (análise de conteúdo). A análise estatística dos dados mostrou que os conselhos que são mais dados pelas famílias, tanto da escola pública quanto da particular, são relacionados ao “Bom estudo” (ir bem na escola, não tirar nota baixa, não repetir, não ficar de recuperação, fazer a lição de casa, estudar), seguido de “Respeito unilateral” (não bagunçar, obedecer os mais velhos, respeitar os professores). O terceiro conselho mais recebido pelos jovens da escola privada é de “Prudência” (não falar com estranhos, cuidado ao se relacionar com alguém) e seguido pela “Dedicação” (empenhar-se no que faz). Já na escola pública, em terceiro lugar são mencionados dois tipos de conselhos: “Não causar danos a si mesmo” (não se envolver com drogas) e “Auxiliar nas tarefas domésticas” (limpar a casa). Os resultados mostraram, portanto, que os pais legitimam a importância da escola, valorizam os estudos e a obediência à autoridade e às normas, e que, a sua maneira, transmitem isto aos seus filhos. Tais resultados são expressivos, pois vão de encontro a uma representação social muito presente nos professores e especialistas: a de que a família não apoia ou valoriza a escola ou os estudos, nem mesmo coloca “limites” para seus filhos.

**Palavras-chave:** jovens. família. valores parentais. conselhos. construtivismo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Responsáveis mais citados pelos jovens.....	43
FIGURA 2 – Escolaridade dos pais.....	44
FIGURA 3 – Categorias de respostas .....	45
FIGURA 4 – Resumo dos valores.....	47
FIGURA 5 – Valores familiares.....	47
FIGURA 6 – Resumo dos valores das escolas: particular e pública.....	50
FIGURA 7 – Valores familiares: escola particular X pública.....	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
<b>1 Moral, ética, valores, princípios e regras.....</b>	<b>10</b>
1.1 Família contemporânea .....	18
1.2 Jovem contemporâneo .....	26
<b>2 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Objetivos.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Delineamentos da pesquisa .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Participantes .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 Coleta de dados .....</b>	<b>38</b>
<b>2.5 Análise dos dados.....</b>	<b>41</b>
<b>3 Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>43</b>
3.1 Comparando os conselhos percebidos pelos jovens da escola Particular X Pública..	50
Considerações finais.....	58
Referências .....	61

*“O pai acha que ele colocou na escola e a escola é obrigada a fazer tudo. Quando é particular a problemática se agrava porque eles acham que como estão pagando, nós somos responsáveis..”*

*(Orientadora Pedagógica Escola Particular SP)*

*Frase retirada da pesquisa La Fabrica do Brasil, 2001*

## **INTRODUÇÃO**

A família e a escola são temas muito pertinentes na sociedade contemporânea. A área da educação tem sido amplamente discutida por conta da indisciplina, violência, *bullying*, e a família também tem sido alvo de discussão, pois ao longo dos anos alterou suas formas. A composição da família mudou bastante ao longo dos anos, e os problemas das escolas também têm sido amplamente divulgados e discutidos pela sociedade, as duas instituições apresentam um objetivo comum: educar crianças, cada qual com suas especificidades e papéis influencia, intencionalmente ou não, o desenvolvimento moral das crianças. Assim sendo, ambas são responsáveis nesse processo, e por isso é tão relevante que as duas instituições se estabeleçam como parceiras para que se complementem e fomentem a formação de jovens autônomos. Apesar de as escolas almejarem a formação de indivíduos autônomos, durante os estágios supervisionados, que tinham por objetivo a observação da organização do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, percebemos que os docentes utilizavam procedimentos pouco favoráveis para o desenvolvimento da autonomia e apresentavam um discurso de culpabilização da família perante os comportamentos considerados indisciplinados. Diante dessa contradição e a atribuição de culpa para a família, sentimos a necessidade de elaborar a presente pesquisa com intuito de investigar quais são os conselhos parentais percebidos pelos jovens contemporâneos.

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 55 jovens, 27 de escola particular e 28 de escola pública, todos com idades entre 11 e 15 anos e que frequentavam o 7º ou 9º ano das respectivas escolas. Por meio de entrevistas clínicas, questionamos os jovens sobre quais os conselhos que recebiam de seus pais ou responsáveis, e em quais situações os pais ou responsáveis ficavam bravos e orgulhosos. Com os seguintes objetivos:

1. identificar os valores dos pais ou responsáveis percebidos pelos jovens, estudantes de escolas pública e privada;
2. comparar as semelhanças e diferenças dos valores dos pais ou responsáveis de jovens de escolas pública e privada.

O projeto de pesquisa foi constituído de dois estudos independentes e complementares, realizados simultaneamente em duas instituições escolares distintas, uma escola pública, na qual a pesquisadora Letícia M. Machado foi quem realizou as entrevistas e na escola particular a autora deste trabalho.

O presente trabalho resultou na construção do quadro teórico embasado na teoria construtivista de Piaget e de autores e pesquisadores que realizam trabalhos com a mesma perspectiva. Contamos com referências de textos de psicologia, educação moral e família. Os procedimentos metodológicos são os mesmos, pois utilizamos os mesmos instrumentos para pesquisa. O instrumento das pesquisas foram as entrevistas clínicas, que seguiram como elemento norteador um questionário semiestruturado. A pesquisa foi realizada com jovens de 7º e 9º ano de uma escola particular e uma pública e se caracteriza como exploratória e descritiva e a análise foi qualitativa, fundamentada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva.

Este trabalho está dividido em três capítulos. Depois desta introdução, será apresentado o quadro teórico e uma breve revisão da literatura, sobre moral, ética, valores e regras, e em seguida, sobre a família e o jovem contemporâneo. No segundo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos, nos quais serão apresentados os objetivos, delineamentos da pesquisa, participantes, coleta de dados e análise dos dados.

No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos, no qual será apresentada uma das categorias de análise “Comparando os conselhos percebidos pelos jovens da escola Particular X Pública”. E em seguida serão apresentadas as discussões finais.

## **1 MORAL, ÉTICA, VALORES, PRINCÍPIOS E REGRAS.**

Diversos filósofos e teóricos, ao longo da história, discutiram a questão da definição de Moral. Na história da filosofia clássica, por muito tempo, se compreendeu a moral como um conjunto de normas a serem seguidas, como algo externo, similar à religião, por exemplo, e a razão legitimava se normas eram boas ou ruins. Outros filósofos, como Shaftesbury (apud Taylor, 1998) apontaram o inverso, alegando que o ser humano tem uma “afeição natural” e assim amamos o bem e queremos a moral porque temos certas motivações para amar. Pode-se perceber que essa segunda concepção evidencia que a busca pelo bem ou mal estaria dentro de nós mesmos.

De acordo com La Taille (2010), é essencial, ao definir a moral, não confundir forma e conteúdo. Para evitar tal confusão, nos apresenta que existe o “plano moral”, que são as ações consideradas obrigatórias e que pode ser resumida em: deveres; e a moral que é o conteúdo escolhido e pode ser sintetizado como: “valores”. E a pergunta que fica do plano moral é: “como devo agir?”. Como as palavras moral e ética muitas vezes são empregadas como sinônimas, também é válido definir o que é ética. Ainda de acordo com La Taille (2010), inspirado em Paul Ricoeur (1990), esclarece que há o “plano ético” que seria a forma e se refere ao significado e valor da vida, e ética como conteúdo. A questão do plano ético é: “que vida eu quero viver?”. Retomando para moral “como devo agir?” e para ética “que vida eu quero viver”, a primeira traz à tona a obrigatoriedade, o dever, já a segunda o sentido para se viver, como ter uma vida significativa.

Até o momento, foi apresentado o que é moral e ética, mas ainda é necessário compreender o que leva à ação moral ou ética. Sobre esse assunto, La Taille (2002) apresenta que há duas dimensões envolvidas, a cognitiva e a afetiva. A dimensão cognitiva é responsável pelo “saber fazer”, é a competência intelectual, já a afetiva pelo “querer fazer”, é a motivação. Vale ressaltar que para toda ação há o envolvimento das duas dimensões, porém no caso da ação moral é preciso considerar o princípio inerente da ação, ou seja, o que a motivou, para que se possa classificá-la como moral. Segundo o autor, o que é válido para moral é a qualidade do querer, que deve ser movido unicamente pelo sentimento de obrigação, sem qualquer regulação exterior. Essa ideia pode ser ilustrada pelos exemplos dos valores “não mentir” ou “não roubar”. Se um sujeito os segue porque teme ser preso trata-se

de mera prudência, não se caracterizando, portanto, como uma ação moral. Mas se o que leva à ação é o querer seguir o dever, identifica-se o ato moral. Nesse caso, está presente o valor.

Um valor pode ser definido como um investimento afetivo que nos move ou que nos faz agir (PIAGET, 1932-1994), sendo assim, todo indivíduo, por meio das relações (consigo e com outros) investe sua energia em princípios, pessoas ou ideias. A afetividade constitui a energética das ações, é o conjunto de emoções e sentimentos que fomentam a energia para ação, é o que impulsiona o indivíduo a agir. O investimento afetivo é que concede um valor positivo ou negativo, como apresentado no exemplo a seguir: sentir-se satisfeito por completar uma prova com êxito ou remorso por ter mentido.

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), os conteúdos morais se dividem em valores, princípios e regras. As regras nos indicam o que devemos ou não fazer e os princípios são a essência das regras, ou seja, o que as sustentam.

Para compreender as relações que se estabelecem entre regras, princípios e valores morais, La Taille (2002) apresenta a seguinte metáfora: as regras são como mapas (indicam caminho), os princípios podem ser comparados à bússola (orienta/dá um sentido, mas não especifica o caminho), já os valores é o destino, é o que se quer alcançar.

De acordo com a teoria construtivista de Jean Piaget, a consciência intelectual e a consciência moral não são pré-formadas ao nascer, ambas se elaboram simultaneamente por meio das interações com o meio social e este processo de construção é contínuo. Piaget mostra que a criança nasce na anomia, isto significa uma ausência total de regras e leis. Com o decorrer do tempo, a criança passa a perceber a si mesma e aos outros, do mesmo modo como também passa a perceber que há coisas que podem ou não ser feitas, adentrando assim no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, passando a submeter-se àquelas pessoas que detêm o poder (autoridades para ela). A partir dos 8 anos, em média, com a entrada do período operatório concreto, as crianças têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia.

No adulto, as duas tendências afetivas coexistem, a autônoma e a heterônoma, que determinam seus julgamentos e ações. No caso do sujeito heterônomo, a razão da obediência é externa (o sujeito se sente obrigado a obedecer às pessoas que considera autoridade, que respeita de forma unilateral e se submete aos valores presentes em sua comunidade). A partir da perspectiva construtivista, na heteronomia a obediência ao princípio ou regra varia de acordo com as circunstâncias; os valores são poucos conservados, porque a regulação é exterior, então, depende de fatores tais como as pressões, as condições vividas, a origem das

ordens, as circunstâncias etc. Essa concepção está presente, por exemplo, nas frases a seguir “Só o desrespeitei porque ele me ofendeu primeiro”, “Não gostaria de punir os alunos que trazem material estranho à aula, mas é a regra da escola”. A primeira frase revela que o valor do respeito, por exemplo, é pouco conservado, pois é seguido em algumas situações e não em outras. Já, a segunda, mostra que mesmo não concordando com a ação, justifica-se em nome da obediência à regra.

Na moral autônoma, o sujeito não mais aceita a regra pela autoridade de quem a determina, mas passa a compreendê-la como um contrato entre pares. Vale ressaltar que autonomia não é o mesmo que individualismo ou liberdade para fazer o que se quer, ser autônomo implica em coordenar as perspectivas numa situação, e a busca para que se tome a melhor atitude para todos os envolvidos. O indivíduo autônomo segue um código de ética interno, obrigando-se a considerar os outros além de si. Esse sentimento de obrigação citado anteriormente se sedia na consciência e se fundamenta na equidade e nas relações de reciprocidade (autorregulação). La Taille (2001, p. 16) ressalta que “a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos”.

Relacionando os conteúdos morais (regras, princípios e valores) com o desenvolvimento da criança, percebe-se que ocorre de forma inversa, a criança nasce na anomia, com ausência de regras e depois passa interagir com o mundo e com o universo das regras durante a heteronomia. Depois, por volta dos 8 anos, a criança já abstrai o espírito das regras, ou princípios e passa a questionar, como por exemplo, situações de injustiça que é compreendida como igualdade ou ainda levando em consideração as intenções ao julgar determinada situação. E durante a adolescência há a discussão sobre os valores.

O desenvolvimento da criança e o contato com os conteúdos morais ocorrem por meio das interações que a criança estabelece com o meio. Segundo Turiel (1984), há duas propostas relativas às interações que as crianças estabelecem; a primeira afirma que as interações são recíprocas, e a segunda, evidencia que há tipos de acontecimentos que são qualitativamente diferentes, e que a criança os experimenta e dão lugar a diferentes domínios de pensamento. De acordo com o autor, a criança adquire conhecimento por meio da atuação sobre os acontecimentos e abstração a partir dos mesmos, porque os indivíduos não apenas experimentam o sucesso que vivem, vão além, e selecionam, interpretam e sistematizam os

elementos de suas vivências. As diferentes vivências sociais estão associadas ao desenvolvimento de diferentes domínios.

Turiel (1983 apud BERKOWITZ, 1998) explica a existência de três domínios de conhecimento: moral, convencional-social e pessoal. O primeiro tem como característica as questões de prescrição universal que deriva de danos intrínsecos. As questões morais seriam inalteráveis em sua justiça ou injustiça, ou seja, as prescrições morais não são percebidas como alteráveis pelo consenso. Mas isso não quer dizer que a moralidade é fixa e inalterável. As bases para mudanças não são percebidas como mudanças sociais, mas nos méritos intrínsecos, do ponto de vista moral, de um tipo de ação para outro.

Uma percepção individual de um ato, como tirar uma vida (uma transgressão) não é contingente à presença de uma regra, mas de fatores intrínsecos ao evento. Isso significa que temas morais não são percebidos como relativos ao contexto social. As teorias morais formadas pelos indivíduos são baseadas em concepções relacionadas ao bem-estar das pessoas, direitos pessoais e justiça, no sentido de tratamento comparativo de indivíduos e meio de distribuição.

O segundo domínio, das convenções sociais, é diferente do domínio moral, porque está relacionado com as questões consideradas incorretas dentro de acordos sociais (aspectos culturais, religiosos, partidários), podendo ser alteradas por autoridades sociais e sendo válidas apenas para aqueles que estão inseridos no acordo. Em certas culturas, por exemplo, consideram um escândalo um homem andar de mãos dadas com uma mulher estranha ou que não seja a esposa, já em outras culturas este comportamento é aceitável socialmente. É válido ressaltar que andar de mãos dadas não traz danos intrínsecos, porém quando existe um acordo social, esta atitude pode ser danosa, mas mesmo assim não torna o ato imoral. As convenções sociais são, portanto, uniformidades comportamentais que coordenam interações de indivíduos dentro de sistemas sociais. Dão às pessoas meios de saber o que uma espera da outra, e, além disso, servem para coordenar interações entre as pessoas. As convenções são validadas pelo consenso e são relativas ao contexto social.

O terceiro domínio, o pessoal, corresponde às escolhas individuais que não devem ser socialmente regulamentadas, como, por exemplo, o acessório que se quer usar no vestuário ou o tipo de música que se quer ouvir. Esse domínio se refere ao campo de ações consideradas como de fora da real regulação social e preocupações morais, isto é, é o conjunto de ações que definem os aspectos privados da própria vida individual, no qual a questão “certo ou errado” é uma preferência em vez de uma obrigação ou costume.

Em resumo, o domínio da moralidade estaria estritamente relacionado com a justiça, o convencional aos ritos religiosos, partidários e aos comportamentos culturais estabelecidos por acordos sociais e o domínio pessoal estaria relacionado com as escolhas do indivíduo. Há ainda um novo domínio de prudência (TISAK; TURIEL, 1984) definido em termos das consequências físicas que podem vir para o ator da ação, tais como machucar-se ou colocar em risco a saúde pessoal. Esse domínio evidencia que há uma diferenciação entre danos causados a terceiros, pertencentes ao domínio moral, e os causados à própria pessoa, compreendido como um subdomínio da moralidade, chamado de “regras de prudência”.

Segundo Turiel (2008), o pensamento moral não é uma simples internalização dos conteúdos sociais ou culturais, porque a criança em interação com o meio é ativa neste processo de organizar e ordenar o mundo. Esse autor nos revela que os adolescentes e também as crianças menores julgam a legitimidade das convenções sociais e conseguem diferenciar as regras convencionais das regras morais, e consideram estas últimas como mais importantes. As crianças com quatro ou mais anos já não confundem as questões morais com não morais, tais como prudência, submissão à autoridade e regras, ou de escolha pessoais, estas já pertencem a domínios sociais diferentes e com distintas vias de desenvolvimento.

Para identificar diferentes domínios, é necessário compreender os diferentes componentes das situações sociais. As situações podem ser compostas por conteúdos morais e não morais, exigindo de quem está envolvido no conflito a coordenação dos diferentes domínios e estabelecimento de prioridade entre eles. Para compreender como o indivíduo estabelece prioridades entre os domínios e sobre as questões morais e não morais, é válido entender como o sujeito constrói a imagem de si mesmo, para que assim, diante de conflito, faça as próprias escolhas.

Adler (apud VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008) expõe que todo ser humano tem presente o sentimento de inferioridade, e que, a partir deste sentimento, gera-se uma das motivações básicas das condutas humanas: a expansão de si, a necessidade de superar-se, que promove o desenvolvimento. Diante desse processo de expansão, acontece a construção de imagens de como eu me vejo (o que admiro, do que sinto culpa, o que me satisfaz). O ser humano quer ver a si próprio como alguém de valor, procurando a superação desse sentimento e buscando representações que façam com que tenha uma imagem positiva de si mesmo (“quero que me vejam como elegante, competente, sexy, justo, competente...”. p. 5).

Todas essas imagens criadas a partir de como eu sou e como quero ser formam as representações de si e, para La Taille (2002, 2006), pertencem à dimensão simbólica,

constituindo a personalidade. Essas representações são interpretações de si mesmo e são valores pertencentes à dimensão afetiva. Esses valores podem ser morais, ou seja, investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas (como expostos na Declaração dos Direitos Universais e Constituição). São ressaltados valores como: justiça, honestidade, dignidade, generosidade etc., ou não morais, que são valores autocentrados como: popularidade, beleza, sucesso etc. Os valores morais e não morais estruturam a autoestima e o autorrespeito do indivíduo. A autoestima consiste em ter consciência de ser bom em suas capacidades, porém, a valorização de si é composta de representações de si e podem ser morais ou não. Já o autorrespeito corresponde à autoestima quando a valorização de si próprio é derivada de valores morais, como ter sido honesto ou generoso. Em resumo, o autorrespeito é um caso particular da autoestima, e que é regido pela moral.

La Taille (2006) evidencia que esses valores compõem um sistema, no qual os valores se inter-relacionam e se organizam de forma hierárquica. A interpretação desses valores é influenciada pela dimensão afetiva. Essas representações são organizadas em um sistema que garante a força motivacional: o lugar e a integração. Alguns valores se situam em lugar central, havendo força motivacional para que sejam cumpridos, enquanto outros são periféricos na personalidade, com pouca força, como no exemplo a seguir: um estudante tem como valor central o êxito escolar e honestidade como periférico, então ele acredita que é mais importante obter êxito escolar (notas altas) do que ser honesto. Essa diferença na hierarquia dos valores faz com que esse jovem, durante uma prova, percebendo que não terá êxito (não alcançará nota alta), se tiver a possibilidade de “colar”, vai fazê-lo, pois para ele é mais importante a nota alta (êxito) do que ser honesto. Os valores também podem ser integrados ou isolados, por exemplo, a pessoa se vê como justa e corajosa, outra como justa ou generosa sem nenhum outro valor associado. Os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, e quanto mais integrado for o sistema, mais os valores que o compõem poderão inspirar mais variações de ações coerentes entre si.

Diante da compreensão da existência da organização hierárquica dos valores, podemos entender porque para uns a vida é pautada pela moral e para outros são outros valores, é uma questão de centralidade e integração dos valores/investimento afetivo. O predomínio de um tipo de moralidade varia de acordo com o lugar ocupado pelos valores entre aqueles que compõem as representações de si. Retomando heteronomia, ressaltamos que o sujeito heterônomo necessita referenciais externos para decidir como agir, é influenciável pelos

diversos contextos e necessita de evidências de que a moral é respeitada pelos demais, para que se façam mais exigências (“todo mundo joga lixo na rua, porque só eu tenho que catar e jogar no lixo?”). Essa atitude heterônoma é decorrente de os valores morais serem mais periféricos no sistema de representação de si e/ou pelos valores morais estarem pouco integrados entre si. Sendo assim, valores morais sendo fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflito de valores.

Já no caso de sujeitos autônomos, o sentimento de aceitação ou obrigação para com as normas é interno, fazendo com que resista à mudança de atitudes em diferentes contextos, resiste a pressões de grupos, porque os valores morais ocupam um lugar central nas representações de si e/ou estão bem integrados com outros valores morais. Para Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 7).

Esse processo de autorregulação é decorrente da construção de sentimentos morais tais como a honra ou autorrespeito, a culpa, a vergonha e a indignação. Ou seja, quando uma ação é coerente com um valor moral (como ter sido honesto), gera um sentimento de dever cumprido, de satisfação interior (honra); já quando as atitudes são contrárias aos valores morais (como ter insultado alguém) pode acarretar em culpa ou vergonha; já a indignação é experimentada diante de ações consideradas injustas pelo sujeito (presenciar uma criança sendo humilhada).

Quanto maior o nível de autonomia, mais se compreende as regras, quando são justas, necessárias e como tradução de princípios. A moralidade é algo mais amplo e complexo do que saber quais são boas leis, normas justas ou como agir em determinada situação, não é apenas obedecer tais regras e não outras, é refletir sobre o porquê cumpri-las (MENIN apud VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 7).

Com o explicado sobre a moralidade, pode-se perceber o papel relevante das representações de si no desenvolvimento do sujeito, sendo assim vale ressaltar que, segundo Vinha e Mantovani de Assis (2008), estas representações têm origem dos juízos positivos ou negativos elaborados por outras pessoas, tais como críticas e elogios. Também podem ser derivadas de inspirações de modelos dos quais o indivíduo valoriza ou admira e também na percepção dos próprios sucessos e fracassos, por meio das expectativas criadas ao fazer algo.

De acordo com Tognetta e Vinha (2009), uma forma de conhecer valores de um sujeito é questionarmos o que o indigna ou o faz se sentir satisfeito/orgulhoso. A partir desse questionamento pesquisaram sobre o que causa indignação nos jovens, escolheram o sentimento de indignações porque é um sentimento negativo similar à cólera, que é desencadeado por um juízo negativo de quem o experimenta para recobrar um direito. O

indivíduo se sente indignado quando é vítima de uma ação considerada imoral, como por exemplo, ver alguém maltratando um idoso, ou ser enganado com relação a um produto. A indignação está relacionada a um conteúdo moral que é a justiça.

Segundo Tungendhat (1999 apud TOGNETTA; VINHA, 2009), a indignação só acontece porque há exigências mútuas: fico indignado quando discordo/desaprovo de/uma ação que aos meus olhos fere um bem moral que existe em mim e faço disto uma exigência no outro. A indignação é um sentimento que apresenta uma motivação moral em seus dois aspectos: ideia da norma e do “querer ser”. Em síntese, sentir-se se indignado é o desejo de fazer a correspondência entre os valores que se tem e querer que os outros também tenham.

A indignação corresponde ao sentimento de um direito que não foi dado ou preservado, portanto se refere á justiça que é um valor moral. Já o orgulho e satisfação são o contrário do que causa indignação. Enquanto indignar-se é achar injusto, ficar orgulhoso ao ver determinada situação, como um jovem ajudando um idoso, ou ser bem tratado nos faz bem aos olhos e nos causa bons sentimentos. Enquanto o que nos indigna é algo que não queremos que aconteça, o que nos deixa orgulhoso ou satisfeito é o que queremos que se repita.

Evidencia-se, portanto, que ao saber o que indigna uma pessoa é possível perceber quais são os valores que estão por trás dessa indignação, o valor vai estar no seu oposto, pois se trata de uma contravirtude, como por exemplo: o que te indigna? Roubo e desonestidade. Diante dessas respostas, podemos perceber que o que o sujeito valoriza não é o roubo, nem desonestidade, e sim o oposto, o sujeito valoriza a honestidade e a confiança.

Considerando as características da construção das representações de si, é válido ressaltar a importância do ambiente social em que estão ocorrendo as interações. É preciso que tenha “qualidade moral”; um exemplo é quando em um espaço em que só se valoriza a questão da beleza, riqueza, popularidade, valores como honestidade, dignidade, entre outros acabam por ficar em segundo plano, deixando para os jovens a mensagem de que valores não morais são mais relevantes do que os morais. É preciso estar atento aos valores que estão por trás das mensagens e nas interações que são realizadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997) apresentam temas morais ou um “conjunto central” de valores, que deverão ser trabalhados transversalmente – como não “relativismo”. São temas referenciados no princípio da dignidade do ser humano: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Assim, trazem à tona a discussão a respeito da justiça e evidenciam a equidade como conteúdo a ser trabalhado na escola,

enaltecendo a igualdade no respeito às diferenças na formação do cidadão. Os PCN enfatizam a formação do conceito de justiça, inspirada nos ideais de igualdade e equidade, e sugerem trabalhos como: o reconhecimento de situações em que a equidade (regras que são diferenciadas para menores e maiores) ou a igualdade (regras de funcionamento da escola) represente justiça; a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; o conhecimento da importância e da função da Constituição Brasileira; a compreensão da necessidade de leis que deliberam direitos e deveres; o conhecimento e compreensão da importância das normas escolares que determinam deveres e direitos dos agentes da instituição; o conhecimento dos próprios direitos de aluno e seus respectivos deveres; a identificação de formas de ação perante situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados; a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

## **1.1 Família contemporânea**

A sociedade contemporânea ou pós-moderna tem sido caracterizada pela inconstância e hedonismo. “Modernidade líquida”, termo criado pelo sociólogo polonês Bauman (2004), ilustra um contexto de instantaneidade, fluidez, instabilidade, ou seja, de não resistência às pressões. A metáfora da “liquidez” representa tanto as relações humanas, quanto dos campos econômico e político. Segundo o autor, há a exacerbação do individualismo, da transitoriedade, da angústia, da instantaneidade, da ambivalência, da busca pelo prazer e do consumismo.

As relações humanas são marcadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade. Nos dias atuais, a tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade emerge numa sociedade em que tudo pode ser consumido e em que se busca incessantemente o novo (FREIRE et al., 2011). Por conseguinte, os laços afetivos não têm mais sentido, existindo uma maior flexibilidade para se “conectar ou desconectar” (LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 31). Apesar da liquidez das relações, busca-se a comunicação com os outros, por meio de celulares, *chats*, *e-mails*, o que possibilita outras e novas formas de se relacionar. Porém, apesar de as pessoas se comunicarem muito, há efetivamente poucas trocas entre elas, são frágeis e instantâneas.

Essa liquidez das relações também se expande para as tradicionais instituições sociais como escola e família.

Hintz (2001) explica que para estudar a família pós-moderna diversas áreas do conhecimento são necessárias como a psicologia, a biologia, a antropologia social, a sociologia e a demografia. É preciso considerar o contexto social e cultural na qual ela está inserida. Para a autora, a instituição família sempre existiu e é formada por pessoas que estabelecem vínculos importantes aos seres humanos e que podem ser chamados de vínculos familiares. A instituição familiar se caracteriza pela flexibilidade e vem sofrendo alterações no decorrer dos anos por causas das mudanças no contexto social e cultural.

Atualmente há novos arranjos familiares: monoparentais, reconstituídas, uniões consensuais, unipessoais, por associação, casais sem filhos por opção e casais homossexuais. As famílias monoparentais são compostas por apenas um responsável (mãe/pai solteira(o), mães/pais divorciadas(os). Nela, o progenitor assume toda a responsabilidade pelos filhos, que numa família nuclear seria dividida entre ambos progenitores.

Já as famílias reconstituídas são oriundas de recasamentos e se tornaram mais comuns depois que as mulheres conquistaram a liberdade sexual e independência econômica. Há também outro fator, a busca da felicidade individual. Todos esses pontos contribuem para o aumento dos recasamentos. De acordo com Hintz (2001), a sociedade encara essas constituições familiares como frágeis e instáveis, apresentando dificuldades sociais, emocionais e econômicas. A autora ressalta os impasses que essa família enfrenta e como a sociedade a vê, não significando que sempre será uma relação cheia de conflitos e com tendências a se dissolver.

As uniões consensuais, como diz o próprio nome, são uniões de casais que preferem não formalizá-las. Conforme Hintz (2001), são casais de primeira união e também casais que estão reconstituindo suas famílias. Há casais com filhos que preferem esse tipo de união e vivem em casas separadas, com intuito de evitar conflitos entre os filhos dos casamentos anteriores. A autora também nos apresenta que há casais de adolescentes que, diante de uma gravidez inesperada, acabam sendo auxiliados pelos seus familiares nas tomadas de decisões e diante de situações nas quais se sabe que os jovens não darão conta economicamente dos cuidados para a criança. Geralmente, os avós maternos, acabam auxiliando e às vezes até assumindo as responsabilidades. Diante desse quadro, muitas vezes, pai da criança fica distanciado do processo da gravidez e nascimento do bebê.

Também há os casais sem filhos por opção, que o decidem por motivos pessoais, profissionais, financeiros, entre outros. Encontram-se também famílias unipessoais, são pessoas que optam pelo espaço físico individual, vivem geralmente nas grandes cidades e decidem por esta estrutura por buscar a independência individual, trabalhar ou estudar fora, e desejam evitar conflitos não se envolvendo em um relacionamento e preferindo a zona de conforto emocional.

Famílias por associação são compostas por amigos sem grau de parentesco e não possuem relacionamentos sexuais e não possuem filhos. As pessoas se reúnem para conviver em harmonia, geralmente passam feriados juntos e se ajudam mutuamente. As famílias formadas por casais homossexuais são compostas por pessoas do mesmo sexo, passam por entraves como um casal heterossexual, apesar de precisarem de amparo da legislação para legitimar o casamento e sofrem preconceitos da família e sociedade.

Hintz (2001) defende que a família sempre será família se preservar tais funções: vínculo matrimonial com intuito de satisfação sexual e a educação dos filhos. Assim continua sendo lugar de proteção, socialização e estabelecimento de vínculos. Essas funções estão preservadas nos diversos modelos de famílias apresentadas anteriormente.

Como explicado sobre família, pode-se perceber que não há um único modelo de família, ou que existe um modelo melhor, e sim que as composições de famílias estão em constante mudança e adaptação. Savater (2005) também aborda o tema família, e nos diz que é nesse espaço familiar, privado, que se aprende ou deveria aprender o que o autor chama de socialização primária, que são as atitudes fundamentais tais como, falar, vestir-se, obedecer a adultos, proteger os menores, compartilhar alimentos e outros bens, participar de jogos e respeitar as regras, rezar (de acordo com a orientação religiosa da família) e aprender a distinguir o que é bom ou ruim segundo as pautas da comunidade a qual pertence. Em resumo, é o momento em que se transforma o indivíduo em um membro com atitudes de acordo com o exigido pela sociedade, por meio de relações assimétricas (os adultos detêm o poder) e no qual os papéis se conservam (a mãe é sempre mãe e o pai o mesmo).

A socialização secundária fica por conta da escola, grupos de amigos, espaço de trabalho entre outros. Nesse espaço público, a criança entra em contato com pares estabelecendo relações simétricas, e vai perceber a necessidade das regras, aprenderá sobre os valores culturais por meio da transmissão de conhecimentos e vai se desenvolver a partir das vivências em grupo e o estabelecimento de novas relações.

Em síntese, a criança convive e tem os aprendizados do espaço privado (família) e depois, de forma a complementar à socialização, passa para o espaço público (coletivo). Eles são espaços complementares e singulares, sendo assim cada instituição deve seguir os seus papéis.

Sobre os espaços de socialização e desenvolvimento, o autor nos revela: “Se a socialização primária tiver se realizado de modo satisfatório, a socialização secundária será muito mais frutífera, pois terá uma base sólida sobre a qual assentar seus ensinamentos” (SAVATER, 2005, p. 70). Sem dúvida, o papel da família é muito importante, todavia não é determinante. O fato de a família não cumprir com êxito a primeira etapa, não significa que o segundo espaço alcançará o fracasso. Dedeschi (2011) ressalta que mesmo que a família não desempenhe sua função, a escola deve assumir as responsabilidades que lhes cabem, com intuito de promover o desenvolvimento das crianças ou adolescentes.

Savater (2005) também evidencia que a família, nos casos favoráveis, serve como espaço para apurar os princípios moralmente estimáveis e que se mantém frente aos obstáculos da vida. Essa instituição também pode ser responsável por arraigar preconceitos que, na maioria das vezes, são muito difíceis de extirpar.

Sobre as mudanças da família, Savater (2005) não critica a estrutura da família e muito menos a inserção da mulher no mundo do trabalho. Ele discute o tema como sendo uma das faces da fragmentação do mundo contemporâneo e evidencia o campo da moral que incide na família, tais como a necessidade e a obsessão de ser jovem, que acaba por fazer com que os pais queiram ser amigos dos filhos e não os adultos responsáveis. Para que uma família funcione educacionalmente, é essencial que alguém seja o adulto nessa relação. Diante disso, o autor reflete sobre a crise de autoridade, palavra que provém de um verbo latino que pode ser compreendido como “ajudar a crescer”. Para o autor, é esse “ajudar a crescer” que faz com que as crianças compreendam a realidade. Assim, é papel da família:

A autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetuoso possível o que, em jargão psicanalítico, chamaremos de seu “princípio de realidade”. Esse princípio, como se sabe, implica a capacidade de restringir as próprias vontades tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento dos objetivos recomendáveis em longo prazo. Se os pais não executam seu papel com autoridade amorosa, acaba que as instituições públicas passem a ter que fazer, e para o autor quando se transfere para o público o que antes poderia ser feito com afeto, passa a ser com força (SAVATER, 2005, p. 79).

É evidente que o espaço público (escola) e o privado (família) não são compartimentos estanques, mas que interagem entre si. Sabe-se que a estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico é principalmente de responsabilidade da família, não havendo possibilidade de a escola assumir esta tarefa. Mas é importante salientar que, considerando a educação em seu sentido mais amplo, não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar.

A família e as formas como educam os filhos têm sido objeto de pesquisa, como na investigação elaborada por Costa, Teixeira e Gomes (2000), que teve o intuito de avaliar as dimensões de responsividade<sup>1</sup> e exigências parentais com adolescentes (378 adolescentes). Como instrumento foi utilizada uma escala que permite a classificação de quatro estilos parentais, os quais são denominados: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente. Essas categorias são relacionadas com o nível de responsividade e exigência, então pais classificados com estilo autoritativos apresentam alta responsividade e exigência, já baixa responsividade e exigência são classificados como negligentes. A classificação indulgente representa os pais muito responsivos, mas pouco exigentes, e o inverso, pais muito exigentes e pouco responsivos são categorizados como autoritários. A proporção de estilos parentais encontrados pelos pesquisadores foi 13,3% (autoritário), 36,7% (autoritativo), 14,5% (indulgente) e 35,5% (negligente). Os resultados encontrados indicam que, na percepção de uma significativa parte da amostra dos jovens, os pais são responsivos e ao mesmo tempo lhes impõem limites. Outra parte, também significativa, nos revela que, ao olhar dos adolescentes, os pais estão pouco envolvidos com eles e pouco preocupados em estabelecer controle sobre o comportamento deles. Também é válido ressaltar que, ao contrário do que parte dos educadores acredita, dizendo que faltam limites e que os pais são permissivos, os dados revelam que o percentual de estilo parental indulgente foi expressivamente inferior ao estilo autoritativo, sendo assim, nos evidencia que, na opinião dos jovens, os pais não são tão permissivos quanto se supõe.

Já Prust e Gomide (2007) investigaram a relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos. As pesquisadoras utilizaram dois instrumentos para coleta de dados, o primeiro, chamado Inventário de Estilo Parental (IEP) (elaborado por Gomide, 2006), que possui como intuito selecionar a amostra e foi respondido pelos jovens, neste instrumento foram classificados grupos de risco e de não risco e selecionadas 30 famílias de cada grupo. As famílias de risco são aquelas que apresentam alto índice de comportamento antissocial, que

---

<sup>1</sup> De acordo com Maccoby e Martin (apud COSTA et al., 2000), a responsividade faz referência a atitudes compreensivas dos pais, pais que dão suporte emocional, favorecem a bidirecionalidade da comunicação, e a exigência são as atitudes parentais que visam o controle do comportamento e estabelecimento de limites e regras.

segundo Gomide (2003) são os comportamentos que trazem prejuízos a si mesmo ou ao outro (mentira, piromania, pichação, evasão escolar). Já as famílias de não risco são as que apresentam mais comportamentos pró-sociais, que desenvolvem virtudes como generosidade, justiça, gratidão, entre outros.

O segundo instrumento utilizado, denominado Questionário de Comportamento Moral (elaborado por Prust e Gomide, 2007), tinha como objetivo analisar o comportamento de pais e seus filhos adolescentes, sendo assim tanto pais quanto filhos responderam ao questionário. A análise dos dados da pesquisa de Prust e Gomide (2007) evidencia que os pais do grupo de risco apresentam nível de escolaridade inferior ao grupo de não risco, e de acordo com Patterson et al. (1992) e Gallo (2006) evidenciam que existe uma correlação positiva entre baixo nível de escolaridade e o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Prust e Gomide (2007) também apontam que os membros das famílias agem de formas semelhantes, ou seja, no grupo de risco, os pais apresentam menores níveis de comportamentos morais e os filhos também e no grupo de não risco, no qual os pais apresentam nível mais elevado de comportamento moral, os filhos também mostram níveis elevados. Essa relação que se estabelece entre nível de comportamento moral dos pais influenciando nos filhos enaltece ainda mais a importância de a família incorporar atitudes que desenvolvam virtudes, e assim os pais servirão como modelos e possibilitarão aos jovens as vivências em que experienciem situações em que valores morais estejam relacionados. Resultados como esse ressaltam ainda mais o que foi explicitado por Savater (2005), com relação à importância da família como primeiro espaço de socialização e na formação de princípios moralmente estimáveis e preconceitos arraigados.

Costa et al. (2000) enfatizam que pais não são tão permissivos como se costuma acreditar, e como muitos docentes apontam. Há outras pesquisas sobre as perspectivas dos pais que auxiliam a desconstruir a crença dos educadores de que a escola é impotente perante família. Alguns estudos (ARAÚJO, 1996; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, querendo ou não. Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage, se cooperativos ou autoritários. La Taille (2002) afirma que as pesquisas de desenvolvimento moral apontam que temos que direcionar nossos olhares para a qualidade das interações sociais, interações que não acontecem apenas no espaço da família. A escola transmite mensagens que refletem sobre

a moralidade, porque as relações estabelecidas se baseiam em normas, comportamentos, no que é certo e errado. Sendo assim, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade dos alunos.

Aiello (2012) pesquisou sobre a formação dos professores com relação à educação moral e concluiu que, provavelmente, os docentes, em sua maioria, não tiveram oportunidade durante a graduação ou nos processos de formação continuada para estudarem sobre os conflitos, a indisciplina, as regras, as relações interpessoais etc. Assim sendo, desconhecem formas mais construtivas para intervir, a não ser estratégias pautadas no senso comum, como as de contenção (ameaçar, punir, vigiar, resolver rapidamente, entre outras). Os bilhetes encaminhados por educadores, estudados por Desdechí (2011), também estavam sendo empregados como mecanismo de controle do comportamento dos educandos. Desse estudo, vale apresentar, também, que os docentes sabiam que ao encaminhar tais bilhetes, as famílias lidavam ao seu modo (agressões física, verbais e outras punições) e não aprovavam, porém não se adotava outra postura de intervenção por parte da escola, o que os tornava corresponsáveis pelas consequências geradas.

Sobre os bilhetes, um dos temas mais informados aos responsáveis é sobre a não realização das tarefas de casa (CARVALHO, 2004; DEDESCHI, 2011; VINHA, 2000) Os dados revelam que quanto maior o nível de escolaridade, mais este problema é apresentado aos pais. Os docentes em geral responsabilizam os pais, porque acreditam que cabe aos responsáveis o fato de as tarefas de casa não terem sido feitas. Com essa atitude, a escola revela acreditar que por meio dessa estratégia está fomentando o desenvolvimento da responsabilidade e do hábito de estudo, impondo aos alunos o valor do esforço pessoal. De acordo com Carvalho (2004), apesar de os pais legitimarem o envio de tarefas para casa, tal atividade passa ser um fardo para a família. Como ressalta Dedeschi (2011), se torna uma atividade burocrática, faz-se a lição por cumprir, para não levar um novo bilhete para casa.

A escola é um espaço propício e especialmente organizado para que a criança seja educada e tenha a possibilidade do desenvolvimento pleno, e para isto possui profissionais em educação que estudaram e continuamente estudam sobre as questões da educação. Quando ocorrem problemas no espaço escolar, a escola não deve transferi-los para a família solucionar, pois, atitudes como esta demonstram o despreparo dos profissionais da escola e a baixa competência. A função da escola não é trabalhar apenas os conteúdos, é preciso educar integralmente, e na visão construtivista os conflitos que aparecem no cotidiano são como oportunidades para novas aprendizagens. É contraditório um espaço organizado para

aprendizagem e com profissionais em educação pedir para que os pais “tomem providências” ou encaminhar bilhetes avisando sobre a não participação em trabalhos, conversa durante a aula, agressão verbal ou física, entre tantas outras reclamações que são encaminhadas. A questão é: como um pai que não viu o desenrolar da situação, não é um profissional da educação, pode ajudar a solucionar o problema acontecido na escola? Como já foi apresentado anteriormente pelas pesquisas citadas, provavelmente o responsável utilizará ameaças, censuras e castigos e que talvez resolvam momentaneamente. E o que a escola conseguiu? Transferir o problema! Essa transferência só revela o quanto o docente está despreparado para lidar com a situação ou inseguro.

Quando o educador, como figura de autoridade para determinado grupo, transfere a responsabilidade pela resolução de um conflito para outra pessoa, há perdas, como a perda de autoridade e enfraquecimento do relacionamento. Essas transferências acontecem com frequência na escola, como quando as crianças se envolvem em brigas, desobedecem as normas, são indisciplinadas e são encaminhadas para outros profissionais da educação (diretora, coordenador, inspetor) ou aos responsáveis. Essa forma de resolver é cômoda, porém, com esse procedimento, apresenta-se que na escola ou sala de aula não há espaço para a aprendizagem por meio da resolução dos conflitos, e que os conflitos não podem acontecer para não atrapalhar a continuidade dos conteúdos, e assim se valida que o conteúdo é mais relevante do que as aprendizagens da convivência. Diante de tais atitudes, o docente também desconsidera que faz parte do seu papel auxiliar os educandos a desenvolverem maneiras mais elaboradas de solucionar os próprios conflitos. A transferência do conflito revela que “o conflito não é importante, não nos pertence, deve ser evitado”.

Segundo a concepção construtivista, no processo de resolução de conflitos não se retira uma das partes envolvidas, pois o conflito pertence aos envolvidos, sendo assim devem participar ativamente do processo de busca por alternativas para resolvê-lo e desta maneira conseguir aprender com o que aconteceu. Quando ocorre a retirada de um dos envolvidos ou a transferência do “problema”, as crianças perdem a oportunidade de pensar sobre o conflito em que se envolveram e aprender com o mesmo, é preciso que os alunos tentem resolver, e caso não consigam, o docente, juntamente aos envolvidos, precisa refletir sobre as causas e possíveis alternativas para solucioná-lo.

Diante desses aspectos, percebemos que a escola vê a família como parceira de forma unilateral, apenas quando convém (quando comparece às reuniões, acompanha as tarefas de casa e estudos para provas e organização de eventos). Não havendo espaço para diálogo entre

escola e família, fica impossível planejar ações cooperativas e ambas instituições criam expectativas uma sobre a outra, que segundo Barbosa (2011) terminam em frustrações para os envolvidos.

Quando a escola cumpre o seu papel e deixa que a família também o faça, cada uma fica com a socialização que lhe cabe e se complementa, pois ambas possuem como objetivo comum a educação das crianças e adolescentes. A forma como a escola e família se comunicam é importante, pois, segundo Irene et al. (2012), os pais se sentem culpados por não alcançarem as expectativas que são depositadas, e nestes casos, afastam-se da escola.

Para que haja mudança, é preciso que se estabeleça uma relação de parceria entre as duas instituições educativas. Foerste (apud DEDESCHI, 2011) apresenta parceria como instituições ou indivíduos que almejam o mesmo objetivo partilhando responsabilidade, compromissos e estabelecendo negociações. No caso da escola e família, elas aspiram pela educação e socialização dos jovens.

## **1.2 Jovem contemporâneo**

Assim como a sociedade pós-moderna apresenta características que a diferenciam do período moderno, o jovem contemporâneo também apresenta singularidades. La Taille e Harkot-de-la-Taille (2005) realizaram uma pesquisa com 5160 alunos da cidade de São Paulo, pertencentes a escolas particulares e públicas. A intenção dos pesquisadores era buscar compreender um pouco mais sobre o mal estar da sociedade atual (aumento de suicídio, aumento de violências, aparentemente uma juventude sem muitas expectativas) e investigar as possíveis causas. A pesquisa se apresenta dividida em três categorias: a primeira: eu/sociedade, na qual os jovens são questionados com relação às instituições e agentes institucionais, com intuito de investigar a legitimidade que os jovens dão às instituições e agentes das mesmas. A segunda categoria é: eu/outrem, em que são apresentadas questões relacionadas ao convívio nos espaços público e privado, com enfoque nas relações sociais. A terceira é: eu/eu, no qual as questões são relacionadas aos projetos de vida desses jovens e à confiança na realização dos mesmos.

A partir dos questionamentos envolvidos nas três categorias citadas anteriormente, os pesquisadores encontraram o jovem contemporâneo com as seguintes características: é um

jovem que acredita no progresso da sociedade e é otimista quanto a se realizar na vida. Entretanto, desconfia das instituições políticas e de seus representantes. Deposita muita confiança nas pessoas do seu círculo privado (família, amigos), e se sente mais influenciado por valores dessas pessoas (pais e amigos) do que por outras instituições como escola e mídia ou religião. Vê o espaço público como ameaçador e acreditar ter mais adversários do que amigos e que as resoluções de conflitos na contemporaneidade utilizam mais agressão do que diálogo. Tem como desejo uma vida justa e significativa (que valha a pena ser vivida). Acredita que ter filhos e reconhecimento é importante, mas não mais do que ter emprego e amigos. E sobre a escola, especificamente, aponta que os professores são de grande importância social e tendem a confiar neles, consideram a escola como espaço onde se aprendem coisas importantes para o enfrentamento de problemas e desenvolvimento social.

Um dado muito interessante dessa pesquisa é que esses jovens elegem a moral como essencial para a sociedade e também dão destaque para justiça, a honestidade e a humildade. Esse último dado citado vai ao encontro de outra pesquisa realizada pelo mesmo pesquisador, La Taille (2009), com 448 alunos de escolas públicas e privadas, com idade entre 15 e 18 anos, pedindo para que os jovens elaborassem um ranking entre as dez virtudes listadas (definidas). A lista tinha as seguintes virtudes: justiça, gratidão, fidelidade, generosidade, tolerância, honra, coragem, polidez, prudência e humildade – os jovens elegeram como três primeiras: a humildade, a justiça e a fidelidade. As três últimas virtudes elencadas: polidez, prudência e tolerância. De acordo com o pesquisador, a justiça entre as primeiras do ranking não é uma surpresa, porque Aristóteles já dizia que esta é uma virtude boa em si mesma (não depende do contexto). Piaget já havia percebido que as crianças, ainda que heterônomas, apresentavam uma sensibilidade com as questões de injustiça. Kohlberg (1981) evidenciou que a justiça é o eixo do desenvolvimento moral e Turiel (1983) apresentou que as crianças pequenas já diferenciam o domínio moral dos demais domínios (convencional e pessoal), o domínio moral é inspirado por ideais de justiça. Sobre a humildade, um dos fatores que o autor aponta como significativo é a influência da religião católica, afinal a humildade é o inverso da soberba e também o fato de a humildade ser uma forma de prudência e de respeito ao outro (não subjugar ou se sobrepor). Outro fator que torna a humildade uma virtude de prestígio é porque na sociedade contemporânea esta característica é escassa, pois vivemos na cultura da vaidade. A terceira do ranking, que é a fidelidade, também pode ter prestígio por ser rara, afinal a sociedade pós-moderna, da concepção de Bauman (apud LA TAILLE, 2009)

apresenta que as relações humanas estão tão frágeis e em constantes mudanças, que não se pode esperar que fiquem ilesas.

Sobre os três últimos do ranking, começando pela antepenúltima: polidez, para La Taille (2009) ela representa um “marco zero” na moralidade, e de acordo com Comte Sponville, uma pequena virtude. Já a penúltima do ranking, a prudência, ocupa este posto, afinal, no mundo atual, instável e competitivo, essa virtude não traz vantagens. Por fim, a tolerância, ficou por último, para o pesquisador, tal fato pode ser decorrência de a tolerância ser encarada como indiferença. Vale ressaltar que o fato de determinadas virtudes ocuparem os lugares finais do ranking não significa que são desprezadas, apenas mostra que os jovens estabelecem uma ordem hierárquica entre as virtudes.

Com intuito de compreender ainda mais sobre as virtudes segundo os jovens, a pesquisa contou com uma segunda etapa, na qual os jovens apontavam personalidades admiráveis e desprezíveis e quais virtudes se relacionam com a pessoa citada. Os resultados foram: os jovens admiram personalidades que estão ligadas à mídia e a projetos de caridade e solidariedade. Na escola pública, o mais admirável foi Ayrton Senna, sendo considerado humilde, generoso e corajoso, apenas por parte dos meninos, a segunda colocada: Xuxa que também foi considerada humilde, generosa, justa e polida. O terceiro colocado foi Betinho, com as mesmas virtudes apresentadas para Xuxa. O mesmo quadro é encontrado na escola particular, tendo como primeiro colocado Renato Aragão por generosidade e humildade, em segundo lugar Ayrton Senna, visto como humilde e generoso e o terceiro colocado Betinho, também considerado generoso e humilde. Para tais resultados, La Taille (2009) comenta que a generosidade foi muito citada porque a maioria das personalidades citadas está relacionada a programas de solidariedade ou caridade. Já sobre a humildade, pode ser que seja uma idealização.

Apesar de a justiça pertencer ao segundo lugar no ranking, tal virtude não é referência para escolha de quem esses jovens admiram. Essa virtude é mais citada quando relacionada a personalidade famosa desprezível, então é trazida a tona no sentido de dizer que é a virtude que está em falta, além da justiça, ou sua ausência, também é citada a falta de humildade. Na escola pública, as personalidades desprezíveis foram políticos da época (Fernando Henrique e Celso Pitta), já na particular os políticos foram pouco lembrados, ficando para Xuxa e Ratinho, o primeiro e segundo lugares.

Com relação a diferenças de gênero e distinção de escola, o pesquisador encontrou que a maioria dos meninos associa algumas virtudes ao gênero masculino, tais como coragem e

honra. A coragem foi mais evidenciada por membros da escola particular e a honra apareceu tanto na escola privada quanto na pública. Como virtudes associadas ao gênero feminino, os meninos evidenciam: fidelidade e tolerância. Já as meninas não associam determinadas virtudes ao sexo masculino, mas elencam algumas para as mesmas, como: gratidão, fidelidade e tolerância. Esses jovens acreditam que é mais importante ser justo a ser generoso.

Buscando compreender mais sobre os valores do jovem contemporâneo, Tognetta e Vinha (2009) apresentaram uma pesquisa sobre “o que causa indignação nos jovens?”. As autoras esclarecem que se sente indignado quem considera que um valor foi quebrado, valor este que para quem vê é algo tido como importante, central, sendo assim a partir do momento em que se descreve o que causa indignação é possível perceber os valores (morais ou não) que foram rompidos. A pesquisa foi realizada com 150 adolescentes (entre 14 e 16 anos de idade), de escolas particulares e públicas. As respostas foram classificadas em três categorias. A primeira “características de certo individualismo” são respostas de justiça autorreferenciadas, como por exemplo, “quando alguém me irrita”. A segunda, “características de um caráter moral restrito e estereotipado”, está relacionado à injustiça a pessoas próximas e estereótipos sociais, como “mexer com meus amigos ou família” e “fofocas”. Na terceira, “característica de um caráter moral e ético”, as respostas já passam a considerar o valor como universal, como por exemplo: “maltratar pessoas”, “provocar guerras”.

Foi encontrado que 40,67% desses jovens demonstraram indignação como valores estereotipados e restritos, fator que reitera que os jovens se indignam, mas como algo que já se acostumaram a ouvir, e assim refletem de forma heterônoma sobre os valores da sociedade atual. A pesquisa revela que 35,33% da amostra apresenta características de certo individualismo e apenas 24% foram valores relacionados a virtudes morais, como honestidade, justiça, tolerância ou igualdade. Essas virtudes vão ao encontro das estabelecidas nas pesquisas de La Taille e Harkot-de-la-Taille (2005) e La Taille e Menin (2009), que no ranking das virtudes, segundo os jovens, os primeiros colocados como virtudes são humildade, justiça e fidelidade, sendo assim as pesquisas apresentaram dados similares.

Tognetta e Vinha (2009) constatam uma moral mais restrita à esfera privada dos jovens, sendo assim não envolvem o público, o outro, também por apresentarem uma moral restrita a si mesma e pessoas bem próximas. Esses dados são complementares ao encontrado por La Taille (2006), que constatou que o jovem parece não relevar o espaço público, recolhendo-se ao espaço privado, no qual apenas amigos bem próximos e familiares são dignos de confiança. A essa afirmação de La Taille (2006), Leme (2006) complementa, por

meio de pesquisas, que o jovem já não acredita mais na escola como um espaço seguro, assim está confiando em pessoas de laços bem próximos e a escola que é um dos espaços de socialização secundária, e deveria ser um espaço seguro para o desenvolvimento, já é visto com receio pelos jovens.

Leme (2004) também pesquisou 779 alunos (idades entre 8 e 16 anos), de escolas públicas e privadas. Para avaliar os estilos de resolução de conflitos foi utilizada a Escala CATS<sup>2</sup>. A amostra brasileira se assemelhou à americana, em que predominou o estilo de resolução<sup>3</sup> de conflitos assertivos e submissos e quando comparadas as médias de cada tendência das amostras, pode-se perceber que os alunos americanos são mais assertivos que os brasileiros, e nossos jovens são mais submissos. Essa maior submissão é composta pelos alunos de escola pública, do sexo feminino e de séries mais avançadas. Outra comparação relevante é quanto à diferença de gênero, meninos são mais propensos a resoluções agressivas e meninas resoluções assertivas. Com o avanço da escolaridade, meninos se tornam mais submissos e menos agressivos, enquanto as meninas se mantêm estáveis. Os alunos da escola pública apresentam maior submissão enquanto alunos da escola particular apresentam maior agressividade e assertividade.

Um segundo estudo, realizado pela mesma pesquisadora, contou com 320 adolescentes (em média 12 anos), ainda utilizando o material criado por Deluty (1979). Foram encontradas diferenças entre o estudo realizado em 2004, pois no segundo, realizado em 2006, os resultados encontrados mostraram que as tendências de resolução predominantes foram submissão e agressividade e a assertividade apareceu em menor proporção. Com relação a gênero, manteve as tendências da amostra geral, submissão e agressividade, e na terceira tendência verificou-se a seguinte diferença: meninos utilizaram resoluções mistas entre submissão e agressividade, já as meninas soluções mais assertivas. Comparando as escolas e as tendências, notou-se que tanto na escola pública quanto na privada são mais frequentes as soluções submissas e agressivas, seguidas das mistas de submissão e agressividade. A assertividade é mais presente na escola particular do que na pública. Com intuito de

---

<sup>2</sup> A escala CATS – Children’s Action Tendency Scale, foi desenvolvida por Roberty Deluty, que cedeu o material para Leme realizar a pesquisa com uma amostra brasileira. O instrumento “avalia, concomitante e comparativamente, três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais, agressivas, submissas, assertivas, por meio de descrição de situações sociais como provocação, perda, frustração e outras” (LEME, 2004, p. 2).

<sup>3</sup> Deluty (1979 apud VICENTIN, 2009) categorizou as resoluções de conflito em três tendências: agressivo, submisso e assertivo. A estratégia agressiva se caracteriza pelo enfrentamento do conflito interpessoal se utilizando de formas de coerção, como violência ou desrespeito para com a opinião alheia. Já o modelo assertivo consiste também no enfrentamento do conflito, porém sem coerção, no qual os direitos e sentimentos de ambos são preservados e levados em conta. Por fim, o comportamento submisso é caracterizado pela fuga ou esquiva do conflito, sendo assim os sentimentos e direitos do outro ficam valorizados em detrimento dos próprios.

estabelecer relação entre a primeira fase da pesquisa com a segunda, Leme (2004) pediu para que os adolescentes resgatassem na memória as soluções apresentadas para o primeiro estudo e as tendências foram de submissão e agressividade, independente de gênero, idade ou escola.

Em síntese, os estudos realizados por Leme (2004, 2006) apresentam que os jovens utilizam mais soluções submissas e agressivas e, para muitos jovens do ensino médio, a escola já não representa um ambiente seguro, pois metade do grupo pesquisado evidenciou que os conflitos aumentaram nos últimos anos. Um quinto da amostra revela ter poucos amigos e boa parte deles gostaria de mudar de escola. Leme (2008) identificou que 70% dos jovens de 5° a 7° ano de duas escolas (uma pública e outra privada) informaram que foi na escola que conheceram pessoas de quem não gostam e metade deles é considerada inimiga. Pesquisa realizada pela autora, em 2009b revela um “ranking” dos tipos de provocações que os jovens mais vivenciam, os primeiros são os insultos, depois apelidos e empurrões, seguidos por difamação, danificação de pertences, ameaças e por último apanhar. A sequência foi encontrada tanto nas escolas públicas quanto privadas.

Menin (2004, 2005) ao investigar a noção de injustiça em adolescentes de escolas públicas e privadas encontrou que em no geral, a noção de justiça retributiva é mais frequente que justiça distributiva; apresenta dificuldade em dar exemplos espontâneos de injustiça na escola, mas identifica facilmente os mesmos em lista de situações de injustiça lhes apresentada e o preconceito é um dos exemplos mais dados de injustiça; dentro dele, sobressai o racismo. Os jovens de escolas públicas ou de classes sociais baixas mostraram representações de injustiça mais ligadas à retribuição e tinham mais dificuldades em dar exemplos espontâneos; tendiam a ver a lei como imutável e de obediência indiscutível; avaliavam as infrações de forma rígida, diferenciando menos as infrações que ameaçavam a vida ou a dignidade das que ameaçavam a propriedade privada.

Os vários estudos apresentados sobre jovens, de La Taille (2005, 2009), Tognetta e Vinha (2009), Menin (2004, 2005) e Leme (2004, 2006, 2008, 2009b), em resumo, revelam que os jovens apresentam receio com relação ao mundo público, desconfiam de pessoas não conhecidas ou não próximas, também desconfiam das instituições políticas e seus representantes, admitem a influência da mídia, escola e religião na formação, mas não tanto quanto as influências da família, para a qual apresentam alta confiança e também no seu círculo privado. São jovens que veem como prioridade “viver uma vida que vale a pena ser vivida” (justa e significativa), acreditam na importância de ter filhos e reconhecimento, porém não tanto quanto ter emprego e amigos. Valorizam justiça, humildade e fidelidade e se

indignam com desonestidade e agressões físicas e verbais. São jovens que encaram o espaço público com mais adversários que amigos e que as resoluções de conflitos contam com mais agressão do que diálogo. Quando questionados sobre resoluções de conflitos, apresentam estilos submissos seguidos de agressivos e ressaltam que os conflitos têm aumentado ao longo dos anos.

Os dados das pesquisas sobre os adolescentes revelam características do jovem contemporâneo, sobre adolescência e juventude. Vale ressaltar que são conceitos construídos ao longo da história, segundo Ariès (1981), a criança era considerada um adulto em miniatura, sendo assim poderia executar as mesmas tarefas. Após o surgimento da sociedade industrial, iniciou-se um processo de diferenciação entre adultos e crianças. De acordo com Salles (2005), é transitoriedade que define a adolescência e juventude, ser menor, ou seja, não ser adulto, determina uma condição social e psicológica e faz com que as gerações estabeleçam relações de interdependência e hierarquização. Assim como os conceitos de juventude e infância foram sendo alterados no decorrer do tempo, como apresentamos anteriormente, a família, ao longo dos anos, também foi sofrendo alterações em sua estrutura, e chegamos à sociedade pós-moderna com diversas formas de organização familiar.

A escola também mudou com o decorrer dos anos, em questões curriculares, organizacionais e de acesso, e passou por diversos movimentos pedagógicos, mas não alterou a prática. Segundo Arendt (1968), a crise na sociedade e na escola se deve ao fato de que o indivíduo precisa ter respeito pela tradição, para que se desenvolva e se torne adulto. A mediação entre o “velho” e o “novo” não ocorre mais, porque o passado não é mais reverenciado.

A sociedade mudou, a família se alterou e a escola mantém um modelo de educação obsoleto, e que na atualidade conta com o aumento de conflitos, o que faz com que a instituição e seus profissionais fiquem abalados e se sintam cada vez mais frágeis, inseguros e despreparados para lidar com os conflitos. Inúmeras vezes, dentro da escola atual, encontramos professores descontentes com a indisciplina. Dados encontrados por Biondi (2008), Leme (2006), Tardeli (2003), Vidigal et al. (2009) e Vinha e Mantovani de Assis (2008) mostram que os conflitos e a indisciplina por parte dos alunos são considerados pelos educadores da escola como os “grandes problemas” no espaço escolar. A pesquisa de Fante (2005), realizada em escolas públicas e particulares no interior do estado de São Paulo, mostrou que 47% dos professores dedicavam entre 21% a 40% do tempo escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos. O estudo realizado pelo Observatório

do Universo Escolar (LA FABRICA DO BRASIL, 2001) constatou que 57% dos professores indicam a família como principal responsável pela indisciplina dos jovens na escola, 29,1% atribuem aos meios de comunicação e 22,6% indicam a índole ou caráter do aluno. Somente 20% dos docentes e especialistas consideram que as causas da indisciplina podem ser resultado de uma educação que não desperta o interesse do aluno, falta de recursos, salas numerosas e a desvalorização dos profissionais da educação. Vale ressaltar que 30% das respostas dos 20% dos docentes se referem às questões pedagógicas e relação aluno-professor, as demais são relativas a fatores exteriores (recursos e salas numerosas). Outras pesquisas como de Barbosa (2011), Nakayma (1996), Ramos (2013), Rego (1996) e Schubert (2011), realizadas por meio de entrevistas com professores do ensino fundamental e médio sobre os motivos da indisciplina, chegaram a constatações similares.

Vasconcelos (2005), em sua pesquisa, constatou que a família novamente é primeira causa não exclusiva com 68,5%, e também exclusiva com 28,2% de indisciplina. Apenas 15,6% dos professores incluíram a questão do contexto escolar como fator relevante para indisciplina. Sendo assim, é possível perceber que a escola se isenta de uma revisão interna e coloca a causa do problema como externo, fora do seu domínio, culpabilizando a instituição familiar. Frases como “Os pais jogam os filhos na escola e esquecem”, dita por uma professora (LA FABRICA DO BRASIL, 2001), ilustram como alguns professores veem a relação que a família estabelece com a escola.

Leme (2009b) considera que, provavelmente, a gestão pouco eficaz dos conflitos pelos diretores é decorrente das crenças que possuem sobre conflitos. Em uma pesquisa com gestores, ficou evidenciado que 44% acreditam que os conflitos entre pares acontecem porque a educação dada nas casas é muito permissiva e 40% aponta que é decorrente da personalidade que predispõe o jovem a se envolver em conflitos. Apenas 14% admitem a possibilidade de que a organização escolar com, por exemplo, estímulo à competição entre educandos, ou mesmo dimensionamento escasso das áreas destinadas à recreação possa ter relação com o fenômeno. Os diretores apresentam crenças semelhantes com relação aos conflitos entre professores e alunos. Novamente, a família é colocada como a principal responsável com 58%, por não cumprir seu papel de educar, ou então o aluno é responsabilizado, por sua falta de interesse nas aulas com 30%. Só uma minoria de 12% admite que os professores possam ter alguma participação nos conflitos que ocorrem entre docentes e alunos.

Os estudos indicam que os conflitos vividos pelos alunos na escola como a indisciplina ou bullying, o baixo rendimento e a dificuldade de os pais irem à instituição são principalmente decorrentes da “desestrutura” familiar (LA FABRICA DO BRASIL, 2001). Pesquisa realizada por Irene et al. (2012), com professores e pais de alunos considerados “difíceis, concluiu que 100% dos professores da amostra apontam a família como culpada do comportamento dos alunos e 93% dos pais também reproduzem este discurso da escola e tomam para si a responsabilidade pelo aluno “difícil”. Os estudos de Ramos (2013) e Shubert (2011) ressaltam o fato de encontrarem alguns poucos docentes que enxergam o problema da indisciplina para além da família e acreditam que a escola e a relação pedagógica também podem ser um dos fatores da indisciplina. Conclusão análoga foi encontrada por Dedeschi (2011), que realizou uma pesquisa com os bilhetes que são enviados pelos docentes para os pais, tanto de escolas públicas quanto particulares, e pôde constatar que a maioria dos bilhetes possuem a intenção de transferir o problema que está acontecendo em sala de aula para os pais, como uma forma de exigir que os pais, de alguma forma, alterem o comportamento do filho em sala de aula. Em resumo, acontece uma terceirização do problema. Ferreira (2012) encontrou resultados similares sobre a transferência dos problemas para família, a pesquisadora coletou dados por meio de observações, entrevistas e análise de documentos de uma escola pública e constatou que quando acontecia algum conflito ou mau comportamento, os professores logo enviavam bilhetes ou notificações, às vezes ligavam para os pais e até pediam para os irmãos avisarem aos pais, e sobre os conteúdos das mensagens, nos evidencia que não eram apenas informativas, na verdade apresentavam até um caráter de pressão, com tom ameaçador, levando a família a se sentir responsável pelas atitudes dos filhos dentro da escola. Os bilhetes eram utilizados com frequência e como um mecanismo de controle da indisciplina. De acordo com Mantovani de Assis e Vinha (2005), essa transferência de problemas é uma atitude incoerente, porque os problemas que ocorrem no espaço escolar devem ser considerados parte do processo educativo e devem ser planejados e trabalhados nesse mesmo espaço.

Paro (2007) pesquisou em uma escola pública de São Paulo as contribuições dos pais na escola que refletiam na qualidade de ensino. Durante as entrevistas com professores, pôde perceber que os docentes viam a participação da família como fator essencial, e no decorrer da pesquisa também encontrou que não é unânime, mas era bastante generalizado na unidade escolar pesquisada que a família “desagregada” (pais separados, ausência de um dos pais - por

morte ou abandono, pais com problemas de dependência química) era um fator que dificultava para o professor se aliar à família.

As pesquisas anteriormente apresentadas mostram que os docentes e gestores apontam a família “desestruturada” e permissiva como principal culpada pela indisciplina e desinteresse dos jovens. No entanto, estudos sobre evasão escolar e repetência (CAVALCANTE, 1998; CHECHIA; ANDRADE, 2005) apontam que o sistema educacional não tem atendido as verdadeiras necessidades dos estudantes. Sendo assim, percebemos a contradição: a escola com a sua ineficácia transfere a responsabilidade de grande parte de seus problemas para as famílias.

De acordo com Dedeschi (2011), na pesquisa sobre os bilhetes enviados aos pais pela escola, pôde-se concluir que nenhum pai ficava satisfeito ou indiferente com relação ao comportamento difícil do filho na escola. Ao receberem as queixas sobre os filhos, os pais tomavam diferentes sanções como sermão, agressão física, verbal, retirada de algo que os jovens gostavam. Tais procedimentos eram utilizados, pois eram as atitudes que os pais conheciam, vivenciaram ou por desconhecerem outras estratégias. A pesquisadora ainda encontrou que todos os pais legitimavam as informações enviadas pela escola, sem contestar e que era nítido que os pais se sentiam angustiados por não saberem como lidar com a situação e parte dos pais não achava que a atitude tomada promovesse uma mudança de comportamento.

Alguns estudos (AIELLO, 2012; FERREIRA, 2012; VINHA, 2000) sobre os objetivos dos projetos pedagógicos de diferentes escolas, não revelam, de forma explícita, o intuito de formar pessoas obedientes, acríticas, submissas ou heterônomas. Aparentemente, nenhum educador pretende formar pessoas que sejam reguladas por mecanismos externos (tais como ameaças de bilhetes ou chamar os pais na escola), seguindo ou não determinado princípio moral ou regra, dependendo das situações, mas vale ressaltar que, se os valores morais não estiverem bem embasados numa convicção pessoal, os educandos não estarão preparados para seguir regras e princípios, principalmente em momentos de ausência de uma autoridade. Entretanto, no cotidiano da escola, os adultos utilizam procedimentos que evidenciam que as crianças e os jovens devem se submeter a normas por causa da presença de uma autoridade (diretor, professores etc.), que assim o quer ou “sabe o que é melhor para eles e para a instituição”. Na prática, enfatizam e valorizam a obediência às normas e regras definidas previamente, sem ao menos se preocuparem em explicar às crianças e jovens as razões destas ou consultá-los acerca do assunto, reproduzindo caminhos que promovem mais a obediência

do que a autonomia, tão ressaltada nos projetos pedagógicos. Dedeschi (2011) evidencia que é necessário que a escola tenha muito bem definido o seu papel e reconhecer o papel da família, para que assim, se estabeleça uma relação de parceria e não de transferência de responsabilidades, porque não há como a escola sustentar um trabalho pedagógico baseado na crença de que os jovens educandos não atingem o mínimo dos resultados esperados, pois a família fracassa.

Todavia, algumas pesquisas que analisam as perspectivas dos pais (CARVALHO; MARTIN; PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006) apontam que estes valorizam a instituição escola, acreditam também que a escola é um fator de proteção para desenvolvimento dos filhos, estimam o conhecimento que é propagado pela mesma e ainda o vê como superior do que possui, validam os fatos que são informados pela escola e tomam atitudes quando são chamados, compreendem o professor como autoridade na escola, e assim legitimam que o mesmo sabe o que é melhor para o aluno. Diante desse cenário, percebendo que existe uma responsabilização da família por parte da escola, algumas questões foram feitas: Quais são os conselhos que os pais e responsáveis passam para os filhos? Quais valores estão sendo transmitidos? O que os deixam orgulhosos? O que os deixa bravos? Esses questionamentos resultaram no objetivo desta pesquisa que visa identificar os valores dos pais ou responsáveis percebidos pelos jovens, estudantes de escolas pública e privada e comparar as semelhanças e diferenças dos valores dos pais ou responsáveis de jovens de escolas pública e privada.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 OBJETIVOS**

1. Identificar os valores dos pais ou responsáveis percebidos pelos jovens, estudantes de escolas pública e privada;
2. Comparar as semelhanças e diferenças dos valores dos pais ou responsáveis de jovens de escolas pública e privada.

### **2.2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA**

Trata-se de uma investigação qualitativa que, de acordo com Flick (2004), busca entender, descrever e, em alguns casos, explicar os fenômenos sociais, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações e investigando documentos. Segundo Richardson (2009, p. 80),

[...] se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

A presente pesquisa pode ser definida como um estudo descritivo e exploratório. O caráter exploratório se dá pelo fato de o objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, sendo seu planejamento bastante flexível e, por ser descritiva, permite o relato das características de determinado fenômeno (GIL, 2009).

## 2.3 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram selecionados por amostragem de conveniência, que implica na seleção de indivíduos disponíveis para o estudo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). A pesquisa foi realizada com 55 jovens, 27 de escola particular e 28 de escola pública<sup>4</sup>, todos jovens entre 11 e 15 anos de idade (média aproximada de 13 anos) e que frequentavam o 7º ou 9º ano das respectivas escolas. Desse universo, contamos com 31 meninas e 24 meninos, sendo 14 meninas e 13 meninos da escola particular e 17 meninas e 11 meninos da pública. De acordo com os dados fornecidos pelos jovens, 63,64% pertenciam a família de modelo clássico/nuclear (pai, mãe, irmãos, pai, mãe e avós) e, em segundo lugar, 27,27%, eram oriundos de famílias monoparentais (mãe e filho ou mãe e filhos) e 9,09% pertenciam a famílias reconstituídas.

## 2.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no decorrer do segundo semestre de 2011. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas embasadas no método clínico de Piaget (1947-2005). Nesse método, o entrevistador, partindo de algumas perguntas elaboradas previamente e de acordo com as respostas dos entrevistados, levanta novos questionamentos para revelar como os sujeitos “pensam, percebem, agem e sentem e procuram descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002, p. 67). De acordo Piaget (1947, p. 15),

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar: ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de precioso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa para controlar.

---

<sup>4</sup> A coleta de dados dos alunos da escola pública foi realizada pela Letícia Maria Machado em 2011.

Utilizamos esse método na pesquisa porque, como nos alerta Delval, existem possibilidades de intervenção por parte do experimentador diante da atuação dos sujeitos entrevistados, sendo esta a diferenciação dos demais métodos. Isso diverge de um roteiro de questionários e entrevistas padronizadas, pois se utiliza um roteiro semiestruturado que favorece a expressão do ponto de vista do entrevistado, pelo fato de possuir um planejamento relativamente aberto, como ressaltado por Flick (2004). O roteiro semiestruturado contém dois tipos de perguntas: as *básicas*, que pertencem a um roteiro já elaborado, partindo dos objetivos da pesquisa, e as *complementares*, que são elaboradas no decorrer da entrevista com o objetivo de esclarecer o raciocínio do entrevistado.

É importante, contudo, que o entrevistador fique atento ao tipo de argumento apresentado, pois as respostas não possuem o mesmo valor e nem sempre retratam o real pensamento do sujeito. No método clínico, são considerados dois tipos de respostas válidas: a *crença espontânea*, que são respondidas ao pesquisador sem nenhum tipo de influência, a partir da elaboração pessoal a respeito do tema; e as *crenças desencadeadas*, as quais surgem no decorrer da conversa após questões realizadas pelo pesquisador. Elas também são elaboradas pelo próprio sujeito, porém são relacionadas com o conjunto de seu pensamento, de seu nível de desenvolvimento e sua capacidade de reflexão. Essa é necessariamente influenciada pelo interrogatório, porque a forma como a pergunta é feita o força a raciocinar numa determinada direção e a sistematizar seu conhecimento de certa forma. Trata-se, entretanto, de um produto original do pensamento, não havendo influência direta sobre o raciocínio feito ou sobre os conhecimentos anteriores de que se utiliza para responder à pergunta (DELVAL, 2002). Ainda, existem respostas para as quais o pesquisador deve estar atento para evitá-las ou desconsiderá-las quando necessário, sendo de três tipos: a *crença sugerida* que é influenciada pelo entrevistador, quer pela pergunta sugestiva ou pelo *feedback* dado (ou ainda quando procura simplesmente agradar ao examinador sem apelar para a própria reflexão, conhecida também como “*resposta socialmente desejável*”); a *não importista*, que ocorre quando o sujeito responde parecendo não se envolver com o problema em questão, ou quando a pergunta feita o aborrece, ele responde qualquer coisa e de qualquer forma; e por último, a *fabulação*, que consiste na criação de histórias durante a entrevista de modo imprevisível e de pouca ou nenhuma relação com o tema pesquisado. Nos adultos, são mais frequentes as *crenças sugeridas* e o *não importismo* que devem ser desconsideradas pelo pesquisador; as primeiras, por revelarem apenas aquilo que o examinador quis que o sujeito

dissesse e não verdadeiramente a ideia que tem; e a segunda, por testemunhar apenas a incompreensão do entrevistado, também nada dizendo sobre suas verdadeiras ideias.

Como foi visto, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos 55 participantes. Foram feitas em diferentes locais das instituições escolares: na sala dos professores e em uma sala de aula vazia (dependendo do dia e do horário em que eram agendadas). Tal coleta aconteceu nos meses de junho e agosto de 2011, tendo sempre a preocupação de agendar previamente com os jovens e de não atrapalhar o andamento da rotina escolar.

Antes de começarmos as entrevistas, explicávamos para os participantes o sigilo e a finalidade delas. Em seguida, conversamos sobre os dados pessoais do participante e depois era questionado: “Geralmente, quem é o adulto responsável por você em sua casa?”. Após identificar o responsável (pai, mãe, tio, avó, avô, padrasto, madrasta etc.), eram feitas as seguintes questões:

1. Quais os conselhos que você ouve frequentemente dessa pessoa? Você considera alguns desses conselhos importantes? Quais? Por quê?
2. Que ações você teria que a deixariam muito brava ou desapontada? Por quê? O que você pensa sobre isso?
3. Que atitudes você teria que a deixariam muito satisfeita ou orgulhosa? Por quê? O que você pensa sobre isso?

Em seguida, perguntávamos se havia “um segundo adulto responsável” pelo jovem na casa dele e quem era. Novamente fazíamos as mesmas questões apresentadas acima. Com as primeiras perguntas, pretendíamos conhecer os conselhos que os jovens se recordavam ouvir de seus pais e responsáveis. As questões do item dois e três visavam confirmar a presença dos conselhos e conhecer melhor os valores presentes na família. Na segunda, buscávamos identificar quais eram as atitudes dos jovens que deixavam os pais bravos/desapontados/indignados, e assim conhecer quais eram os valores que estavam por trás desse desapontamento. Foi visto que podemos identificar o valor pelo contravalor, ou seja, ações que geram o desapontamento, a indignação ou a admoestação representam comportamentos que desaprovam, que não queriam que fossem repetidas, que feriam o que julgavam ser melhor para o filho, ser correto. Nessa mesma direção, procuramos, com a terceira questão, obter informações sobre quais as ações dos jovens que eram motivo de

orgulho dos pais ou responsáveis, ou seja, ações que eram valorizadas, incentivadas e aprovadas, consideradas como boas e corretas, por conseguinte representavam os valores presentes na família.

Os três tipos de questões buscavam identificar a mesma coisa: os valores e os conselhos dos pais e responsáveis. Tinham, ainda, o objetivo de evidenciar quais valores se conservavam, ou seja, aqueles que apareciam com mais frequência nas respostas do jovem.

Foi descrito anteriormente que essas mesmas questões eram novamente feitas após o participante apontar um segundo responsável. Pretendíamos com esse procedimento, verificar quais valores se mantinham e se havia coerência entre os conselhos/valores de ambos os responsáveis. Ao tabularmos os dados, só foi considerado um valor quando este aparecia no mínimo 3 vezes nas respostas do entrevistado.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, a fim de não se perder nenhum detalhe da fala dos entrevistados. Cada uma durou em média 20 minutos, totalizando 18 horas e 44 minutos de gravação. Todas puderam ser utilizadas. As transcrições realizadas pelo próprio entrevistador foram literais, tudo o que o participante disse foi transcrito. Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias por conteúdos afins.

## **2.5 ANÁLISE DOS DADOS**

A análise foi realizada tendo como base o método de análise do conteúdo (BARDIN, 1994). Essa é uma técnica que trabalha com textos escritos que podem ser classificados em dois tipos: os construídos durante o processo de pesquisa, ou seja, transcrições de entrevistas ou protocolos de observação, e os textos já produzidos anteriormente para qualquer outro fim, como as atas de reuniões do trabalho docente coletivo ou projeto político pedagógico.

Esse método tem por finalidade analisar a descrição objetiva e sistemática do conteúdo presente na comunicação. Bardin (1994, p. 37) define a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1994, p. 37).

Dessa forma, foi feita a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas realizadas com os jovens. O conteúdo das entrevistas foi separado em categorias seguindo critérios elaborados *à posteriori*. Foram construídas categorias analíticas utilizando o modelo aberto, ou seja, as categorias e os critérios não são fixados no início da coleta dos dados, mas ganham forma à medida que se realiza a análise (LAVILLE; DIONNE apud SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005).

Como as respostas a determinada questão traziam conteúdos de naturezas distintas, elas foram classificadas em mais de uma categoria. Dessa forma, a frequência com que os conteúdos apareceram será sempre maior do que o número de respostas. Após a classificação dos conteúdos das notificações, 100% delas foram avaliadas por dois juízes especialistas na área, com 98% de concordância entre os juízes e os pesquisadores. A análise e a discussão dos dados foram fundamentadas na perspectiva construtivista de Piaget e dos pesquisadores que pautam seus estudos neste mesmo referencial teórico.

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi perguntado a cada um dos 55 participantes quem era o adulto responsável por ele. Inicialmente, os jovens elegeram a mãe como primeira responsável em 81,82% das entrevistas, os pais ficaram com 12,73% e os avós com 5,46%. Ao perguntarmos novamente quem era o segundo adulto responsável por eles, o pai foi o mais mencionado (56,36%), seguido da mãe (16,36%) e do padrasto (10,91%).

O questionário sobre o perfil do jovem possibilitou conhecer os dois responsáveis mais mencionados: a mãe (98,18%) e o pai (69,09%). Do total das mães desses adolescentes, 34,04% possuíam o ensino superior completo, 34,04% tinham concluído o ensino médio, 12,77% tinham o ensino fundamental completo e 19,15% possuíam apenas o fundamental incompleto. O nível de escolaridade dos pais não diferiu muito: 36,84% apresentaram ensino superior completo, 34,21% tinham o ensino médio completo, 18,42% concluíram o ensino fundamental e 10,53% possuíam o ensino fundamental incompleto. Esses dados estão apresentados nos Gráficos 1 e 2.

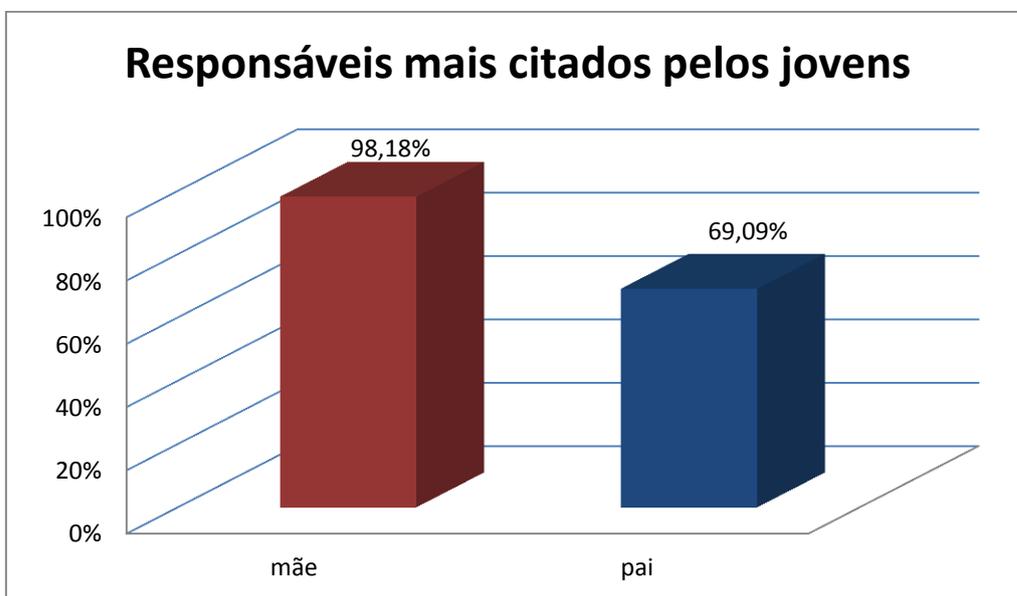


GRÁFICO 1 – Responsáveis mais citados pelos jovens

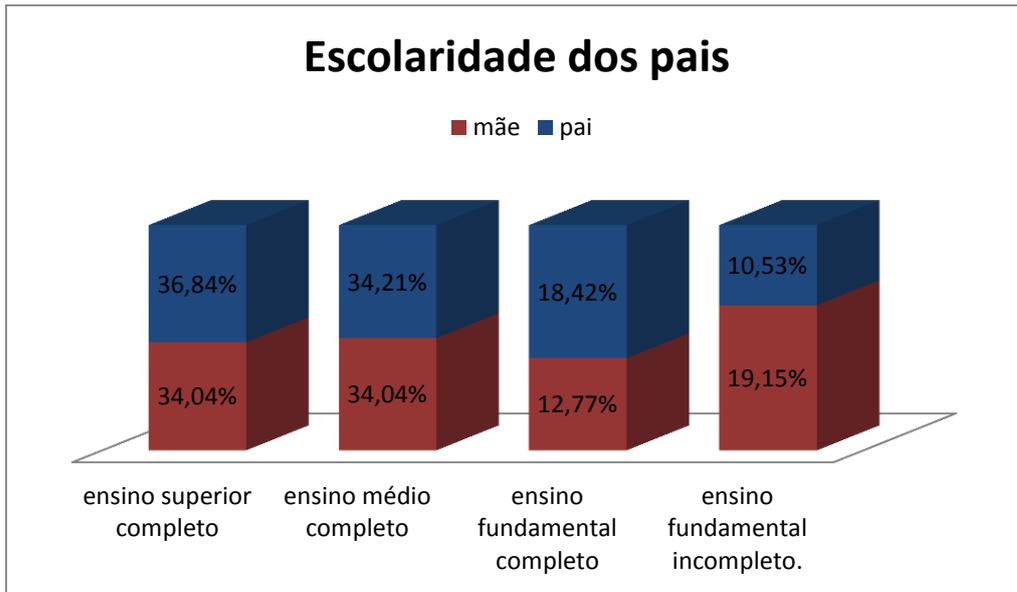


GRÁFICO 2 – Escolaridade dos pais

Os jovens entrevistados responderam três questões que visavam identificar a percepção dos jovens sobre o que os valores que os pais transmitiam por meio dos conselhos e quando demonstravam desapontamento/indignação ou orgulho/satisfação com as ações dos filhos: “Quais os conselhos que você ouve frequentemente dessa pessoa (responsável)?”, “Que atitudes você teria que a deixariam muito satisfeita ou orgulhosa?” e “Que ações você teria que a deixariam muito brava ou desapontada?”. Faz-se necessário retomar que determinado conteúdo só foi considerado um valor quando aparecia pelo menos duas vezes nas respostas do participante. Seguindo esse critério, obtivemos 465 respostas cujos conteúdos refletiam os valores percebidos pelos adolescentes. Eles foram classificados em categorias apresentadas no Quadro 1.

Categorias	Descrição	Exemplos <sup>5</sup>
Auxiliar nas tarefas domésticas	Contribuição nas tarefas da casa	<p>"Fazer as tarefas domésticas"</p> <p>"Ele (<i>pai</i>) ficaria orgulhoso se eu limpasse casa, é porque ele acha que eu tenho que aprender a fazer de tudo"</p> <p>"Fica bravo quando eu não limpo a casa"</p>
Bom estudo	Atitudes relacionadas ao bom rendimento escolar e à importância do mesmo para ter um bom futuro.	<p>"Fazer lição sempre, estudar muito pra prova, porque se for mal e repetir, vai ter que pagar outro ano de escola e daí vai demorar mais para se formar"</p> <p>"Acho que ele ficaria muito bravo ou triste, se eu repetisse o ano"</p> <p>"Eu acho que se eu chegar em casa (<i>e disse</i>): "Aí mãe, consegui um 10 na prova! Não fiquei de recuperação nem nada"</p> <p>"Ficaria contente se eu falasse que eu passei de ano, porque ele (<i>pai</i>) fala pra eu estudar"</p>
Dedicação	Atitudes que demonstram empenho, dedicação e esforço	<p>"Para eu me esforçar nas coisas, não deixar para última hora, o que eu faço sempre"</p> <p>"Quando ela (<i>avó</i>) pede alguma coisa e eu faço bem feito, que eu me esforço"</p>
Não brigar	Não provocar, insultar ou se envolver em conflitos, desentendimentos ou brigas	<p>"Não xingar, arrumar briga"</p> <p>"Xingar, se eu fizesse alguma coisa que outra pessoa não gostasse, por exemplo, brigar na escola, daí ele (<i>pai</i>) ficaria desapontado"</p> <p>"Não me envolver em briga"</p>
Não causar dano a si mesmo	Evitar situações ou atitudes que podem causar prejuízo a si próprio	<p>"Não me envolver com drogas bebidas... essas coisas"</p> <p>"Não usar drogas"</p> <p>"(<i>a mãe fala</i>) para eu não engravidar"</p> <p>"Ela (<i>mãe</i>) fala para eu não usar drogas, não fumar e não beber"</p>

<sup>5</sup> Os excertos das entrevistas inseridos neste texto são literais. Optou-se por preservar a forma de falar dos entrevistados, sendo feitas pequenas adaptações quando não estavam claras ao leitor (por exemplo, quando apresentavam hesitações), sem jamais interferir no sentido. Optou-se também, ao apresentar o trecho da fala do participante, em não identificar o tipo de escola ou a série ao qual o estudante pertencia. Foram suprimidas as informações que pudessem identificar as escolas ou os participantes.

Respeito unilateral	Obediência e o respeito direcionado às regras e às pessoas mais velhas ou que detêm a autoridade	"(ela fica brava se eu) deixar de fazer as coisas que ela me pede" "Respeitar minha mãe e ele ( <i>pai</i> ), quando ( <i>eles</i> ) mandam fazer algo, é para eu fazer sem questionar" "Me comportar bem na escola" "Se eu aprontasse na escola, ela não gosta, melhor nenhum dos dois gostam ( <i>pai e mãe</i> )" "(Ficaria brava) Se eu respondesse para ela" "Se eu desrespeitasse, se eu "batesse boca" com ela"
Polidez - civilidade	Demonstrar cortesia, amabilidade, gentileza e "bons modos"	"Para eu ser educada com as pessoas, eles falam bastante isso" "Ser gentil" "Não falar mal das pessoas" "Ficar comportada"
Prudência	Procurar agir com cautela e precaução com relação aos outros	"Não falar com estranhos" "(ela dá conselhos) sobre quando eu saio de casa, para eu tomar cuidado" "(dá conselhos para eu) sempre agir por mim mesma e não pelas ideias dos outros" "Ela fala para tomar cuidado na rua com quem eu ando" "Tomar cuidado com meninos, ela fala quer, pode ter conversa, mas, tem que tomar muito cuidado"
Outras	Valores que apareceram em pouca quantidade tais como "não furtar", "não mentir", "obedecer regras convencionais" ou "boa convivência com pai e mãe", entre outros	"Minha mãe ficaria brava se eu roubasse algo" "(Ficaria brava) Se eu beijasse algum menino" "(a mãe ficaria desapontada) Se eu mentisse, porque minha mãe fala que eu para eu falar a verdade" "(a mãe ficaria orgulhosa) se eu ficasse mais com ela, se eu fosse junto aos lugares que ela vai (...)"

QUADRO 1 – Categorias de respostas

Em seguida, os conteúdos foram classificados. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 1 e Gráfico 3.

TABELA 1 - Resumo dos valores

Valores	Quantidade	Porcentagem %
Bom estudo	150	32,26
Respeito unilateral	85	18,28
Prudência	41	8,82
Não causar dano a si mesmo	38	8,17
Auxiliar nas tarefas domésticas	25	5,38
Polidez – civilidade	18	3,87
Dedicação	17	3,66
Não brigar	17	3,66
Outros	74	15,91
TOTAL	465	100

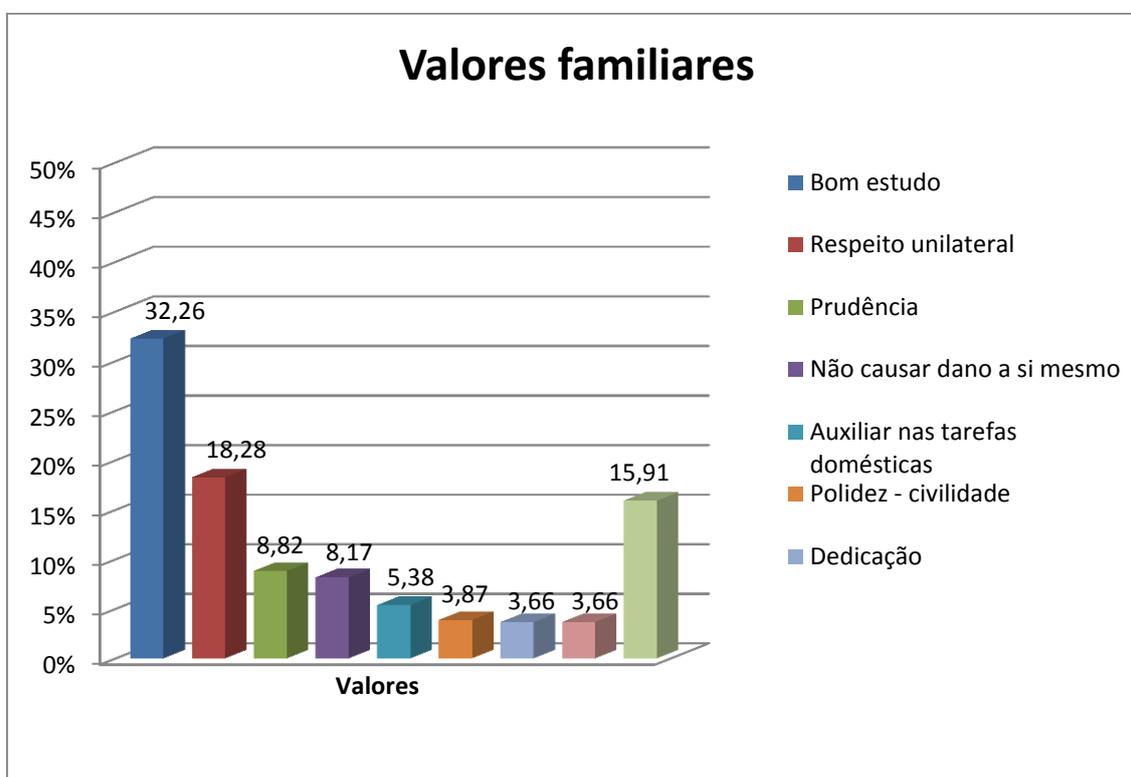


GRÁFICO 3 – Valores familiares

Lembramos que cada jovem apresentava nas respostas as três questões principais de vários valores percebidos na fala e nas ações dos pais e representantes. Ao reuni-los, encontramos a categoria “Bom estudo” como a que mais apareceu, ou seja, 32,26% dos valores mencionados. São conteúdos que demonstram a valorização do bom rendimento escolar, do estudo, da boa realização das tarefas, como por exemplo: A mãe aconselha: “Pra

estudar bastante e conseguir passar em um colégio técnico e pra depois conseguir um futuro bom, digno” e “Pra eu estudar bem, prestar atenção na aula”.

Em seguida, obtivemos respostas que se referiam a “Respeito Unilateral”, com 18,28% do total dos valores mencionados. Essas respostas valorizavam a obediência às regras e o respeito às pessoas mais velhas ou que detinham a autoridade como professores, diretores, funcionários, pais e familiares: “Ter respeito acima de tudo com os mais velhos e só”, “Se eu a desobedecesse (*mãe*)”.

A terceira e a quarta categorias que mais aparecem, a “Prudência” (8,82%) e “Não causar dano a si mesmo” (8,17%), tiveram porcentagens bem próximas. A “Prudência” se refere mais à importância de ser ter precaução e acautelar-se com relação aos outros, como por exemplo, “Ela (*avó*) vive falando sobre, por exemplo, teve briga várias coisas assim e aí eu tive que parar com alguns amigos, e ela fala sobre colega e amigo. Que tem amigo que ajuda, colega é aquele que você fala de vez em quando, quando quer pedir alguma coisa, coisas assim”, “Assim, quando eu vou à rua ela (*mãe*) fala para eu ter cuidado, não aceitar nada de ninguém, coisas assim”. Já a categoria “Não causar dano a si mesmo” trata-se também de uma forma de precaução, porém no sentido de o jovem evitar atitudes e situações que possam lhe acarretar algum tipo de prejuízo, como ilustrado as seguintes falas: “Meu pai entra muito no conselho de droga assim comigo, porque ele já usou então ele não quer que eu faça a mesma coisa que ele, então esses são os conselhos dele para eu nunca usar, nunca andar com ninguém que use”, “Sobre sexo, ela (*mãe*) fala para eu tomar pílula, usar camisinha”.

Esses resultados indicam que, de acordo com a percepção dos jovens, os pais valorizam frequentemente a escola, os estudos, a dedicação e esforço durante as aulas e na realização das tarefas. Esse dado vai de encontro ao discurso recorrente da escola de que os pais não se importam com a escola e com os estudos dos filhos (AIELLO, 2012; BARBOSA, 2011; DEDESCHI, 2011; LA FABRICA DO BRASIL, 2001; LEME, 2009b; NAKAYMA, 1996; PARO, 2007; RAMOS, 2013; REGO, 1996; SCHUBERT, 2011; VASCONCELOS, 2005). Ao contrário, essa preocupação está sempre presente nos conselhos, nos elogios e nas críticas aos seus filhos. Eles atuam nesse sentido em coerência com os professores, ou seja, desejam que filhos e alunos aproveitem o espaço/tempo da escola para adquirirem conhecimentos, em alguns casos para ter um “bom futuro”, ascendendo socialmente, em outros, como parte da responsabilidade do jovem.

A segunda categoria, “Respeito unilateral” tem direta relação com a primeira. Junto com o “Bom estudo” vinham conteúdos como “obedecer ao professor”, “seguir as regras da

escola”, “não ser indisciplinado” e “não desrespeitar o professor”. Assim, além de incentivar seus filhos a estudarem e a se empenharem, discorrem continuamente sobre a importância da obediência à autoridade sem questionar a validade do que é solicitado, nem mesmo a qualidade e a necessidade das regras.

Diante desses resultados, podemos perceber que os pais se preocupam sim com a educação dos filhos, e legitimam a postura e autoridade do professor. Desse modo, nos fica claro que é contraditório culpabilizar a família quando esta instituição legitima o discurso da escola. Essa categoria “Respeito unilateral”, em segundo lugar, nos aproxima de resultados de pesquisas que analisaram as perspectivas dos pais (CARVALHO; MARTIN; PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006) que, em resumo, explicitam que os pais valorizam a escola, acreditam nela como espaço seguro para o desenvolvimento dos filhos, apreciam o conhecimento que é difundido pela mesma e ainda o veem esse conhecimento como superior ao que possuem, acreditam nos fatos que são informados pela escola e tomam providências quando são chamados, compreendem o docente como autoridade na escola, e assim validam que o mesmo sabe o que é melhor para o aluno.

Há também uma relação muito próxima entre as categorias que apareceram em terceiro e quarto lugares. Tanto a “Prudência” como “Não causar dano a si mesmo” são formas de precaução que vão ao encontro as características de nossa sociedade contemporânea (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2005; LA TAILLE; MENIN, 2009; VINHA, TOGNETTA, 2009).

La Taille e Harkot-de-la-Taille (2005) encontrou que os jovens temem aquilo que é externo ao círculo privado da família e amigos próximos, o que nos mostra que os jovens têm uma grande desconfiança pelo espaço público, o que também é legitimado por pesquisas Leme (2006, 2008) que apontam que o jovem vê o espaço público como ameaçador e ele já não acredita na escola como um espaço seguro, e para muitos dos jovens da amostra da pesquisa é na escola onde conheceram seus inimigos e possuem poucos amigos. Diante de tais características dos jovens, o fato de conselhos de “Prudência” e “Não causar dano a si mesmo” serem dados aos filhos, mostram que os pais temem a integridade dos filhos, sendo assim pedem cuidado ao sair, pedem para escolher bem as amigas, para que fiquem longe de bebidas, drogas, e gravidez indesejada. Vinha e Tognetta (2009), por meio dos resultados de pesquisa sobre indignação, constataram que os jovens apresentam indignação a valores morais restritos à esfera privada (a si mesmo e pessoas próximas), sendo assim não envolve o público, o outro.

La Taille e Menin (2009) apresenta no ranking de virtudes elencadas pelos jovens: a prudência fica entre os três últimos da lista. Para o pesquisador, isso ocorre devido ao fato de que a sociedade contemporânea valoriza aqueles que se arriscam, devido à competitividade e instabilidade da contemporaneidade. O autor também ressalta que o fato de estar em último no ranking não significa que a virtude é desconsiderada pelos jovens, apenas que na ordem hierárquica de virtudes está em determinada colocação. Esse dado complementa a pesquisa, pois sabemos que os pais estão preocupados com as relações que os jovens estabelecem e por estarem inseridos nessa sociedade contemporânea instável que incentiva correr riscos, arriscar. Então, os pais pensam em formas de controlar os impulsos e aproximações com conselhos de prudência.

Vemos que jovens e pais legitimam e notam a liquidez das relações, termo criado por Bauman apud La Taille e Menin (2009). Os pais incentivam os filhos a escolherem bem as amizades e desconfiarem de quem é do espaço público e os jovens já temem estes espaços e aceitam as influências do círculo privado de amizades e parentesco e se indignam apenas com questões que envolvem a si mesmo ou pessoas próximas.

### 3.1 Comparando os conselhos percebidos pelos jovens da escola Particular X Pública

Dos 465 valores identificados, 224 foram apresentados pelos jovens da escola pública e 241 da particular. Encontramos poucas diferenças entre os valores percebidos pelos participantes de ambas as instituições, como mostra a Tabela 2 e o Gráfico 4.

TABELA 2 - Resumo dos valores das escolas Particular e Pública

Particular Valor	Quantidade	Porcentagem %	Pública Valor	Quantidade	Porcentagem %
Bom estudo	85	35,27%	Bom estudo	60	29,02%
Respeito unilateral	41	17,01%	Respeito unilateral	44	19,64%
Prudência	21	8,71%	Não causar dano a si mesmo	22	9,82%

Dedicação	17	7,05%	Auxiliar nas tarefas domésticas	22	9,82%
Não causar dano a si mesmo	16	6,64%	Prudência	20	8,93%
Polidez - civilidade	13	5,39%	Não brigar	12	5,36%
Não brigar	5	2,07%	Polidez - civilidade	4	1,79%
Auxiliar nas tarefas domésticas	3	1,24%	Dedicação	1	0,45%
Outros	40	16,60%	Outros	34	15,18%
TOTAL	241	100%	TOTAL	224	100%

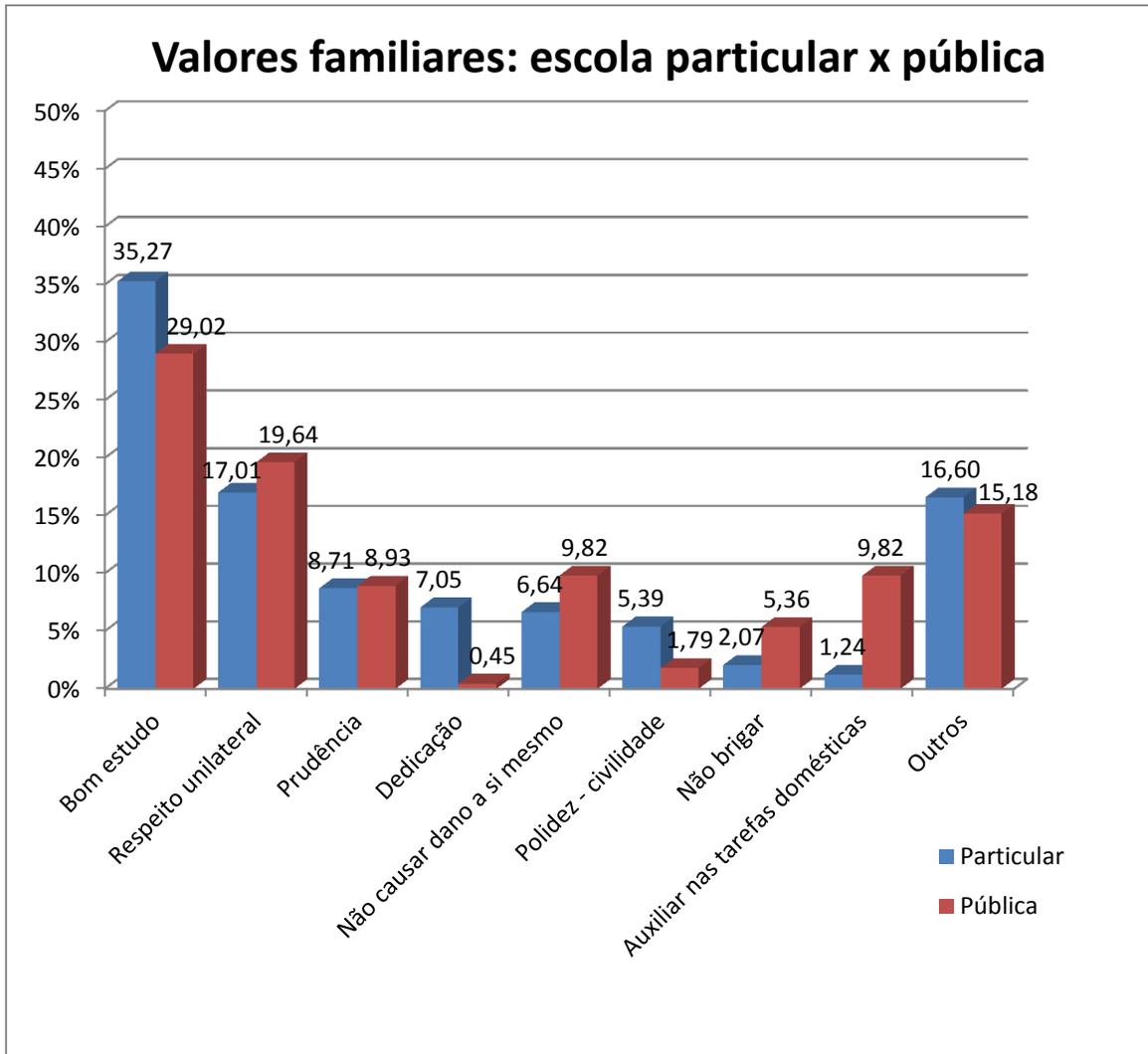


GRÁFICO 4 – Valores familiares: escola particular x pública.

Como se vê, nos dois tipos de escola as categorias “Bom estudo” e “Respeito unilateral” foram as que mais estiveram presentes. A “Prudência” também é algo muito valorizado pelas duas escolas, porém na pública parece haver uma preocupação um pouco maior com “Não causar dano a si mesmo” (6,64% para a particular e 9,82% para a pública).

De acordo com as respostas dadas pelos jovens e as explicações que os mesmos apresentam sobre os conselhos, nos fica evidente que os jovens de nível socioeconômico mais baixo apresentam pais mais preocupados com relação a cuidados sobre si mesmo, desde a escolha de amizades, até aproximações com vícios como drogas, bebidas, e gravidez indesejada. Alguns exemplos de resposta como: Conselhos de uma mãe para uma jovem: “Ela fala sobre sexo, fala para eu usar pílula, camisinha. Ela fala porque minha avó nunca conversou sobre isso, então ela engravidou muito cedo, com 16 anos”. Essa resposta nos

demonstra que os pais temem que a história se repita e por isto enfatizam determinados conselhos, os pais não querem que os filhos passem pelas mesmas dificuldades que passaram.

Outro conselho percebido por uma jovem sobre o que a mãe diz: “Ela diz para eu ser boa aluna na escola, não falar mal das pessoas, ser uma aluna exemplar, porque ela não teve uma vida com tudo, não teve muitas coisas, então ela faz pra mim, porque ela não teve a chance de aprender muitas coisas”. Essa fala também reflete a preocupação dos pais em fazer com que a vida dos jovens seja diferente da deles.

Para vários dos jovens entrevistados, chegar com a polícia em casa é algo que deixaria os responsáveis chateados, seria como se isto demonstrasse que eles não estão num bom caminho. Um dos conselhos de um pai apresentado por um jovem sobre drogas foi: “Se eu roubasse ou usasse drogas, ele (pai) ficaria muito triste, porque o filho de um amigo dele (do pai) morreu ou está preso de tanto usar drogas, e ele (pai) não quer isso pra mim”. Também vale ressaltar que, sobre drogas, os jovens evidenciam que o motivo para se manterem afastados é a questão do vício e o envolvimento com dívidas e a destruição que isto traz para família.

Retomando, os pais apresentam conselhos de “Não causar dano a si mesmo” no intuito de deixar os filhos distantes daquilo que acreditam que vai fazer mal. Afinal, já viram isso acontecer antes na própria família ou próximo a eles, então querem poupar os filhos de erros que trazem consequências e danos para esses jovens.

A análise estatística apontou uma diferença significativa<sup>6</sup> apenas no que se refere a “Auxiliar nas tarefas domésticas”, conteúdo mais valorizado pelos pais da instituição pública (9,82%) do que na privada (1,24%). Os conselhos de “Auxiliar nas tarefas domésticas” fazem referência aos conselhos que os pais dão, exigindo dos filhos uma contribuição nas tarefas de casa. Esses conselhos apareceram mais com os jovens de escola pública, sendo assim de menor nível socioeconômico. Segue o exemplo de um conselho: “Auxiliar nas tarefas domésticas”: o que deixaria sua mãe orgulhosa, satisfeita? (pergunta feita pelo pesquisador), resposta do jovem: “Se eu a ajudasse em casa e estudasse bastante”, com intuito de compreender mais sobre a resposta o jovem foi questionado: “O que você pensa sobre isso?” e foi obtida a seguinte resposta: “Eu (jovem) acho bom ajudá-la, porque estou aprendendo a fazer as coisas, para quando ela morrer, eu conseguir fazer sozinho”. Outra resposta, de outro jovem, evidencia que a mãe pede ajuda nas tarefas domésticas; quando o jovem é questionado

---

<sup>6</sup>Teste de Fisher - p-valor=0.0102.

sobre o que deixa a mãe brava ou desapontada, então o jovem respondeu: “Não arrumar a cama, nem casa e não lavar o banheiro”, depois o jovem foi questionado sobre o que pensa sobre isso, e apresentou a seguinte resposta: “Acho que está certo, porque a casa tem que ficar limpa, vai que chega alguém em casa e a casa está suja? Então tem que estar limpa”.

Pode-se perceber que os jovens são aconselhados a ajudar no cuidar da casa no geral, desde arrumar o quarto, até limpar a casa. Já nos conselhos da escola particular, além de aparecerem poucos conselhos sobre auxiliar nas tarefas domésticas, a contribuição pedida pelos pais é mais restrita a quartos e lavar a louça. Sobre essa diferença, pode-se pensar que as classes baixas nem sempre têm condições de contratar uma empregada para fazer as tarefas domésticas, já no nível socioeconômico mais alto as empregadas cuidam da limpeza da casa.

Apesar de não significativo, esses pais também parecem estar mais preocupados com brigas e desavenças (“Não brigar”: 5,36% e 2,07% na privada). Os conselhos dessa categoria evidenciam que os jovens não são incentivados pelos pais a se envolverem em confusões, conflitos, brigas, provocações e desentendimentos. Como por exemplo, a mãe aconselha o filho: “Para ir bem na escola, para não arrumar confusão com os amigos ou os professores [...]”. Outro exemplo, foi apresentado por um jovem que, quando questionado sobre o que deixava a mãe desapontada, disse: “Xingar meus colegas”; em seguida o jovem foi questionado “Por quê?” e então respondeu: “Porque ela diz que é falta de respeito (xingar os outros). Como nos exemplos citados, podemos perceber que os pais não querem que os filhos se envolvam em brigas ou discussões. Nesse conselho é válido ressaltar que nesse “Não brigar” também pode estar contido o respeito unilateral e até mesmo a submissão, sendo assim pode ser esta uma das razões pelo qual tal conselho se faz mais presente na escola pública, porque a pesquisa de Leme (2004) já nos esclareceu que a maior parte de alunos submissos fazem parte da escola pública. E também pelo fato de que muitos conflitos são vistos como “ruins”, parte dos educadores não veem o conflito como uma oportunidade de aprendizagem, e para os pais talvez isto seja similar e também porque quando esses conflitos são terceirizados é a família que é chamada para tomar uma atitude.

Já os responsáveis pelos adolescentes da escola privada se importam um pouco mais com a “Dedicação” (7,05% contra 0,45% da pública) e a “Polidez - civilidade” (5,39% e 1,79%). Os conselhos de “Dedicação” evidenciam aos jovens que é importante se dedicar e esforçar nas coisas que serão feitas, como retratado nos seguintes conselhos: “Ela (mãe) diz para eu me esforçar nas coisas, não deixar para última hora, o que eu faço sempre e só”, a mãe ficaria orgulhosa: “Se eu falasse sempre a verdade pra ela e desse o melhor de mim em

qualquer coisa na escola e fora da escola, porque ela sempre diz que eu tenho que me esforçar, dar o meu melhor [...]”, o pai fica orgulhoso quando: “Porque quando eu tiro nota alta, eu me esforço muito, e ele gosta disso, quando eu me esforço para conseguir algo”.

Conselhos como esses foram muito mais presentes nos alunos da escola particular, podemos pensar que são conselhos mais presentes na classe média e alta porque os pais pagam a escola e esperam o mínimo de dedicação dos filhos. Para validar a ideia de que os pais se preocupam com a dedicação dos filhos, apresentamos a fala de uma jovem que repetiu um ano do colégio e diz que a mãe ficou magoada porque “A escola é cara tem todo material novinho todo ano, uniforme tudo em ordem, a gente gasta dinheiro com isso, aí eu fui lá desperdicei um dinheirão para nada e fora que é meu futuro que está em jogo”.

Outro conselho que apareceu mais no discurso dos alunos da escola privada foi de “Polidez - civilidade”, de acordo com Comte-Sponville (1999), “A polidez não é uma virtude, mas uma qualidade, e uma qualidade apenas formal”. Consideramos conselhos de “Prudência – civilidade”, discursos que evidenciam os “bons modos”, gentileza e cortesia, como nos exemplos a seguir: “(avó aconselha) Toda vez que eu vou pra escola, dar “bom dia” para as pessoas que trabalham, mesmo que seja faxineira ou não, porque aí você que respeita todos”, “(pai e mãe aconselham) Para eu ser educada com as pessoas também eles falam bastante isso”, “(a mãe aconselha) Ela não dá tantos (conselhos), é meu pai quem briga mais. Ela é só de desrespeito com ela mesmo e falar palavrão”. São conselhos que enfatizam os “bons modos” ou como muitos chamam de “educado”, tal qualidade foi mais encontrada quando relacionada à escola particular, e talvez isto ocorra porque os pais se preocupam mais em como os jovens se relacionam e mostram a “educação”/ensinamentos vindos de casa. Isso não significa que os pais da escola pública querem que os filhos sejam estúpidos, rudes ou não polidos, os dados apresentam apenas que os jovens não recebem tantos conselhos sobre polidez quanto os alunos da escola particular.

Em síntese, tanto os pais de adolescentes da escola particular e pública, em primeiro lugar, evidenciam aos jovens a questão do estudo por meio de conselhos, que chamamos de “Bom estudo”, em segundo lugar pedem aos filhos que sejam obedientes a autoridades e regras, com os conselhos de “Respeito unilateral”. Além desses, os pais da escola pública estão mais atentos aos conselhos de “Não causar dano a si mesmo”, “Auxiliar nas tarefas domésticas”, “Prudência”, “Não brigar”, “Polidez – civilidade” e por último “Dedicação”. E os pais da escola privada evidenciam os conselhos na seguinte ordem de ocorrência: “Bom

estudo”, “Respeito unilateral”, “Prudência”, “Dedicação”, “Não causar dano a si mesmo”, “Polidez – civilidade”, “Não brigar” e por último “Auxiliar nas tarefas domésticas”.

O fato de os valores de “Bom estudo” e “Respeito unilateral” serem ressaltados tanto pelos pais da escola pública quanto da escola privada nos mostra que os pais estão preocupados com a educação dos filhos e por isto aconselham tanto a tirarem boas notas, fazerem as lições, passarem de ano, não ficar de recuperação. Também validam a autoridade dos professores e que devem seguir o modelo de comportamento exigido pela escola. Esses dados se assemelham aos resultados de pesquisas que investigaram a perspectivas dos pais (CARVALHO; MARTIN; PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Apenas os dois primeiros valores são iguais para ambas as amostras (pública e particular). No caso dos pais da escola pública, o terceiro valor que mais aparece é “Auxiliar nas tarefas domésticas”. Pode-se perceber que os alunos da escola pública recebem mais conselhos sobre auxiliar nas tarefas de casa, ajudando na limpeza geral da casa, afinal muitas das famílias desses jovens são compostas por apenas um provedor da casa, muitas das mães são “donas de casa”, algumas desempregadas ou trabalham como empregadas domésticas, sendo assim não dão conta de cuidar da casa financeiramente, por isto pedem o auxílio dos filhos.

Já o quarto e o quinto valores, “Não causar dano a si mesmo” e “Prudência”, fazem sentido aparecer para esse nível socioeconômico, afinal são jovens mais próximos com a realidade das drogas e violência, e por falta de instrução ou acesso também podem estar mais suscetíveis à gravidez indesejada, sendo assim a preocupação desses pais em aconselhar esses jovens a como cuidar de si é muito válido, até porque muitos desses pais não querem que os filhos passem pelos mesmos erros, ou erros de pessoas próximas e querem que tenham uma chance melhor de vida. Assim, para que isso aconteça, acreditam que os jovens não devem se envolver com questões que podem prejudicar ainda mais a condição de vida. Esses pais também acreditam na escola como um fator de transformação social, como um espaço de instrução que pode levar a melhores empregos e assim melhores condições de vida. Esses dados vão de encontro com que o La Taille e Harkot-de-la-Taille (2005) aborda sobre os jovens, apontando que muitos deles confiam apenas no círculo privado de amigos e família e confiam em poucos. Esses dados se complementam, porque podemos pensar que o jovem encara a sociedade contemporânea com desconfiança, porque muitos pais a enfatizam para que os jovens não corram risco de se envolverem com as más influências.

O sexto valor que mais aparece é “Não brigar”, este conselho, como foi apresentado pelos jovens da escola pública, complementa os dados apresentados por Leme (2004, 2006) que evidenciam que os jovens de escolas públicas costumam ser mais submissos. Sendo assim, podemos olhar para esses dados como complementares e perceber que não só a escola ensina a submissão, mas talvez esses pais, principalmente da escola pública, também estão incentivando os filhos a tomarem atitudes submissas, caso a situação de briga seja na verdade um conflito ou uma discussão.

Valores de “Polidez – civilidade” e “Dedicação” foram os menos citados pelos jovens da escola pública. Essas são qualidades que, de fato, quando pensamos que muitos dos jovens da amostra da escola pública vivem próximos da realidade com mais violência, conseguimos compreender porque conselhos como de bons modos, cortesia e dedicação podem ficar como menos importantes, afinal esses são detalhes, perto da necessidade de ajudar a manter os jovens distantes de drogas e bebidas.

Quanto aos jovens de classe média e alta receberem conselhos de “Prudência” e “Dedicação”, como terceiro e quarto valores, isto representa que as preocupações nesse nível social são diferentes, afinal, são pais que já dão uma boa condição de vida para os filhos, e apenas esperam que eles sigam o mesmo padrão e/ou melhorem a qualidade de vida. Nesse sentido, precisam de conselhos relacionados à cautela e pequenos cuidados que demonstram que a família quer cuidar desses jovens para que não errem e que esses erros não tenham consequências ruins, é como uma prudência no sentido de proteção e apoio. E também enfatizam a dedicação, pois desejam que os jovens se dediquem, se esforcem naquilo que se propõem a fazer (cursos extras) ou que precisam fazer (estudar).

O quinto valor que aparece para os jovens da escola particular é “Não causar dano a si mesmo”, o que é interessante, pois tem uma colocação diferente da escola pública, o que nos mostra que tem um caráter diferenciado com relação à hierarquia, porém sabemos que aparece por motivos similares, afinal o jovem atual vive no mundo contemporâneo que tem apresentado muita violência e envolvimento de jovens com drogas, sendo assim, os pais da classe média também temem que os filhos se envolvam com drogas. O sexto valor mais encontrado pelos jovens da classe média e alta é a “Polidez civilidade”, que é uma qualidade (Comte-Sponville, 1999) e se apresenta um pouco mais no discurso dos jovens da escola particular do que da pública, o que é relevante e nos mostra que os pais enfatizam os “Bons modos”, pois isto representa um pouco sobre quais são os ensinamentos (“qual educação”) que a família dá para o filho.

O sétimo valor, “Não brigar”, no caso da escola particular, aparece algumas vezes envolvendo irmãos. Então, por algumas vezes, passou como um conselho de não brigar entre irmãos; de qualquer forma, esse valor pode enfatizar a submissão. O último valor apresentado, “Auxiliar nas tarefas domésticas”, aparece nos conselhos dos jovens da escola particular de forma a ajudar de maneira restrita, como por exemplo, enfatizam a não bagunçar, ou arrumar o próprio quarto, lavar uma louça, diferentemente da escola pública, na qual os pais pedem ajuda na limpeza da casa. De fato, nessa classe social média/ alta existe a possibilidade de terem alguém contratado para realizar as tarefas domésticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Turiel nos apresenta que o ato de ensinar em si mesmo traz consigo uma parte de mensagem moral, que é transmitida por quem ensina (pais, professores, educadores), e a mensagem moral pode ser evidente ou distorcida, evidente quando existe dedicação por parte de quem ensina e distorcida quando o professor abre mão dessa tarefa. De acordo com Araújo (1996), Bagat (1986), Devries e Zan (1998), Tognetta (2003) e Vinha (2000, 2003), docentes, escolas, pais e famílias não conseguem evitar o ensino de valores, ainda que este ensino seja despercebido ou sem reflexão. Esse apontamento é complementado por La Taille (2002), que nos evidencia que os educadores em geral precisam estar atentos à qualidade das interações que se estabelecem, pois esta questão da qualidade é que influencia de modo significativo na formação moral.

A pesquisa apresentada complementa os estudos sobre os jovens, numa perspectiva de como esses jovens percebem os conselhos recebidos dos pais. Esses conselhos são valores e estão sendo transmitidos dentro do espaço familiar. Um ponto fundamental a ser apresentado é que a maioria dos jovens das amostras da escola pública e privada concorda com a importância dos conselhos transmitidos pelos pais; pode ser que não os cumpram, mas não discordam dos conselhos dados pelos pais. E, retomando os valores que mais apareceram, como “Bom estudo” e “Respeito unilateral”, nos fica evidente que os pais estão preocupados com a educação dos filhos e legitimam a autoridade dos professores, assim como outros estudos já comprovaram (CARVALHO; MARTIN; PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006). Sendo assim, o discurso apresentado por muitos professores, diretores e coordenadores, de que a culpa é da família “desestruturada”, sobre os problemas de disciplina e falta de limites, como explicitado por pesquisas de Barbosa (2011), Dedeschi (2011), Irene et al. (2012), La Fabrica do Brasil (2001), Paro (2007), Ramos (2013) e Schubert (2011), acaba sendo incoerente, porque como apresentado pela pesquisa de Costa et al. (2000), os pais não são tão permissivos quanto se pensa, e a presente pesquisa revela que esses pais dão conselhos sobre estudos (ir bem, não tirar nota baixa, não repetir, não ficar de recuperação) e por meio de conselhos sobre respeito unilateral evidenciam como os filhos devem se comportar na escola (não bagunçar, obedecer, não tomar bilhete). Os pais também legitimam a autoridade do professor e reforçam seu papel importante como mediador dos conflitos perante a percepção dos pais. Diante desse panorama, pode-se perceber que a culpabilização da família por parte da escola não é válida.

Os educadores das pesquisas de La Fabrica do Brasil (2001), Nakayma (1996), Ramos (2013), Rego (1996) e Vasconcelos (2005) enaltecem que os problemas de indisciplina na escola podem ser falta de uma revisão interna, desde como o conhecimento está sendo trabalhado, conteúdo, forma; repensar sobre a qualidade das relações tanto professor-aluno, quanto entre pares; refletir sobre as regras e normas, sobre os seus conteúdos, como são elaboradas e legitimadas, analisar qual a concepção em que se pautam e quais são as intervenções diante de conflitos interpessoais que de fato podem auxiliar os jovens a desenvolverem alteridade, autonomia.

Na questão da revisão interna da instituição escola, Aiello (2012) contribuiu nos mostrando que os professores, em sua maioria, não tiveram contato durante a graduação ou em formação continuada para estudarem conflitos, regras, relações interpessoais, e assim desconhecem meios construtivos de intervir. E como as pesquisas de Dedeschi (2011) e

Ferreira (2012) apresentam, os docentes se utilizam de meios para transferir os problemas ocorridos na escola, sendo assim mandam bilhetes, ligam, avisam aos irmãos, para que de alguma forma a família fique ciente do mau comportamento. Ferreira (2012), por meio de observações, análise de documentos e entrevistas, pôde concluir que as notificações não tinham apenas um caráter de aviso, mas sim de ameaça, levando a família a se sentir responsável pelos problemas ocorridos na escola. E como afirmado por Irene et al. (2012), quando os pais se sentem culpados por não atingirem as expectativas que foram depositadas, costumam se afastar da escola. Sendo assim, muitos dos pais se afastam por causa da terceirização dos problemas que, de acordo com Mantovani de Assis e Vinha (2005), é uma atitude contraditória, porque os problemas que ocorrem no espaço escolar devem ser considerados parte do processo educativo e devem ser planejados e trabalhados dentro da instituição escola.

Esses dados nos evidenciam ainda mais a necessidade explicitada por Dedeschi (2011) sobre a importância de que a instituição escola e a família precisam urgentemente cumprir seus papéis, como explicitado por Savater (2005); a família como primeiro espaço de socialização e a escola como espaço de socialização secundária. Desse modo, se cada uma executa suas tarefas é possível estabelecer uma relação de parceria, e não transferência de responsabilidade, como evidenciado por Dedeschi (2011), que confirma que esta parceria é necessária e possível, pois ambas instituições apresentam um objetivo comum: a educação das crianças e jovens. Esse objetivo comum é muito explícito nos resultados desta pesquisa, porque os jovens recebem dos responsáveis conselhos de bom estudo e respeito unilateral, rompendo com o senso comum. Esses pais querem que os filhos se desenvolvam e legitimam a autoridade dos professores e suas atitudes. Sendo assim, a terceirização dos conflitos escolares para a família, por parte da escola, precisa urgentemente ser revisada, afinal além de incoerente apenas mostra como a escola é insegura para resolver os conflitos dos jovens e não propicia aos adolescentes um suporte para que aprendam a resolver os próprios conflitos. Em síntese, não se preocupa com a qualidade das interações, que são fundamentais para o desenvolvimento moral.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, S. S. **O desenvolvimento moral na escola: a formação do professor.** 2012. Trabalho de Conclusão do Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial Piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** p.103 – 116. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ARIÈS, F. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BAGAT, M. P. Annotazzioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in Psicologia,** Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BARBOSA, F. A. L. As causas da indisciplina escolar na visão de professoras do ensino fundamental. **ANAIS VII SEMINÁRIO – INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA,** Curitiba, 25 e 26 de novembro, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BAUMAN, Z. **Amor líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BERKOWITZ, M. W. **The education of the complete moral person,** 1998. Disponível em: <<http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/berkowitzed.html>>. Acesso em: 17 de jan. 2012.

BIONDI, R. SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ética. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF. Versão digitalizada, 1997.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan/abril, 2004.

CARVALHO, P. Z.; MARTIN, M. W.; PAULA, M. T. D. Relação escola-família: em busca da realidade e de possibilidades de intervenção. In: **ANAIS DO IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V ENCONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO** – Universidade do Vale do Paraíba. Vale do Paraíba, 2007. p.1076-1078

CAVALCANTE, R. S. C.. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, 2005, 10(3), p. 431-440.

COMTE-SPONVILLE, A. **O pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.

DEDESCHI, S. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. 2011. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DELUTY, R. H. The children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. **Journal of Consulting Psychology**, v. 47, p. 1061-1071, 1979.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, L. G. **O desenvolvimento moral na escola:** os procedimentos da educação moral. 2012. Trabalho de Conclusão do Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, B. et al. **Paixão, ciúme e traição:** a “liquidez” das relações humanas no ciberespaço. Disponível em: <[www.locc.ubi.pt](http://www.locc.ubi.pt)>. Acesso em: 25 jul. 2011.

GALLO, A. E. **Adolescentes em conflito com a lei:** perfil e intervenção. 2006. 282f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, n. 3, p. 8-19, 2001.

IRENE, C.; NUNES, C.; OLIVEIRA, C.; FEITOSA, J.; PACHECO, N. **Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança difícil:** o desenho das relações que a envolvem. Trabalho de Conclusão de Curso - Pós Graduação em Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral, da Universidade de Franca, 2012.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development.** S. Francisco: Harper and Row, 1981.

LA FABBRICA DO BRASIL. Escola e Família: instituições em conflito. **Folha de S. Paulo**, 2001. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança**, Brasília, v.35, p. 16-18, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cognição, afeto e moralidade.** In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTTO, D.; REGO, T. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 135-148.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 105-114, 2010.

LA TAILLE, Y.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Valores dos jovens de São Paulo.** São Paulo: Instituto ISME, 2005.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

\_\_\_\_\_. Para um convívio mais harmonioso na escola. **Idéia: avaliação educacional.** São Paulo: ISME. 2006

\_\_\_\_\_. Relatório de pesquisa. 56p. USP/PIBIC/CNPQ. 2008

\_\_\_\_\_. A gestão da violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, p. 541-555, 2009a.

\_\_\_\_\_. Violência e educação: A percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas em Psicologia**, v. 17, p. 359-370, 2009b.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z; VINHA, T. P. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Ícone Educação**, v. 11, n. 1, jan/jun, 2005, p. 69-94

MARQUES, C. A. E. **Falando da criança e de sua vida:** compreendendo a visão de pais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

MENIN, M. S. S. Escola como comunidade injusta: coletânea de pesquisas sobre representações de alunos do ensino fundamental e médio. In: **X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP**, Aracruz-ES, 2004, p. 145.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais de Lei, Crime e Injustiça em Adolescentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

NAKAYAMA, A. M. A. **Disciplina na escola**: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1o Grau. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial Boys**. EUA: Castalia Publishing, 1992.

PIAGET, J. (1947) **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932)

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre o comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia**, v. 24, p. 53-60, 2007.

RAMOS, A. M. As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista. 2013. Dissertação (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. Quais as causas da indisciplina? O que pensam alunos e educadores de classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II. **ANAIS VII SEMINÁRIO – INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**. Curitiba, 25 e 26 de novembro, 2013. (FALTAM PÁGINAS)

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-102.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, v. 16, n. 5, p. 385-394, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: du Seuil, 1990

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SAVATER, F. O eclipse da família. In: SAVATER, F. (Org.). **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005, p. 57-87.

SCHUBERT, S. E. M. No espaço escolar, onde mora a indisciplina: entre os discursos de professores e de alunos. **ANAIS DO VII SEMINÁRIO – INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**, Curitiba, 25 e 26 de novembro, 2011, p. 260-274.

SILVA, C.; GOBBI, B.; SIMÃO, A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

TARDELI, D. A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TAYLOR, C. **Les sources du moi**. Paris: du Seuil, 1998.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar).

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

TISAK, M.; TURIEL, E. Children's conceptions of moral and prudential rules. **Child Development**, v. 55, p.1030-1039, 1984.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: morality and convention**. New York: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo del conocimiento social – moralidad y convención**. Madrid: Editorial Debate, 1984.

\_\_\_\_\_. **El mundo social en la mente infantil**. Madri: Alianza Editorial, 1989.

\_\_\_\_\_. The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. **Human Development**. v. 51, p. 21-39, 2008.

VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio**. Apresentação de trabalho. ANPEPP. Florianópolis, 2005.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIDIGAL, S. M. P.; BUSCH, M. M.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Conflitos interpessoais: a influência do ambiente. **Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** Campinas, SP. Faculdade de Educação, 2009. p.472-480.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **ANAIS DO XXIV ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: O direito de Aprender**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.