

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

MARIA OTILIA SARTÓRIO

**RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FAMILIAR, INDISCIPLINA NA ESCOLA E
DESENVOLVIMENTO MORAL EM ADOLESCENTES**

Guaíba

Dezembro de 2006

**RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FAMILIAR, INDISCIPLINA ESCOLAR E
DESNVOLVIMENTO MORAL EM ADOLESCENTES**

**RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FAMILIAR, INDISCIPLINA ESCOLAR E
DESNVOLVIMENTO MORAL EM ADOLESCENTES**

MARIA OTILIA SARTORIO

JULIANA CARMONA PREDEBON
Professora Orientadora - CRP 07/08431

MARA R. NIECKEL DA COSTA
1ª Arguidora – CRP 07/05642

PATRICIA COSTA ARLAQUE
2ª Arguidora – CRP/ 07/07358

Guaíba

Dezembro de 2006

**RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FAMILIAR, INDISCIPLINA NA ESCOLA E
DESENVOLVIMENTO MORAL EM ADOLESCENTES**

RESUMO

Essa pesquisa qualitativa do tipo exploratória buscou conhecer as relações entre a educação que se estabelece nas famílias, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes. Partindo dessa idéia, esse estudo investigou de que forma a família atual vem desempenhando o seu papel na transmissão de valores educativos aos filhos, relacionados aos limites, bem como a relação existente entre a família e a escola no que se refere aos limites na adolescência. Para tanto, objetivou conhecer, segundo a opinião de mães e professores, quais eram os aspectos facilitadores e dificultadores para que conseguissem estabelecer limites aos adolescentes. A amostra foi constituída por 15 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 5 mães, 5 estudantes e 5 professores do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de Guaíba, selecionados segundo o critério de escolha por conveniência. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados das mães e professores foram entrevistas semi-estruturadas gravadas e posteriormente transcritas para a realização de análise de conteúdo (Bardin, 1988). Com os adolescentes aplicou-se um instrumento de medida do Desenvolvimento Moral - DIT – Defining Issues Test, baseado na Teoria do Julgamento Moral de Kohlberg. Os resultados indicaram, de forma geral, que existem relações entre o estilo de educação familiar recebido pelo jovem e a indisciplina na escola. Além disso, observou-se que os estilos educativos recebidos desde a infância podem influenciar a questão da indisciplina na escola durante a adolescência. Um dos resultados mais interessantes referiu-se às diferentes opiniões das mães e dos professores, sobre as dificuldades de se estabelecer limites na adolescência. De acordo com os professores, as dificuldades são explicadas por falhas anteriores ocorridas na educação que os pais deram aos filhos. Na opinião das mães, as dificuldades podem ser explicadas pelas dificuldades características da fase adolescente. Dentre os mais variados fatores que podem facilitar o estabelecimento dos limites foi consenso entre quase todos os professores e mães que o diálogo é o melhor deles. No entanto, parece que o diálogo está sendo confundido, muitas vezes, com permissividade. Com relação aos adolescentes, os resultados indicaram que os alunos que participaram dessa pesquisa estão em um nível de desenvolvimento moral adequado para suas idades, o Nível Convencional, geralmente alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos. Entretanto, o aluno que teve regras e limites firmemente estabelecidos apresentou um estágio mais avançado e o aluno que se supões tenha participado de um número maior de interações sociais de aspectos morais apresentou um nível superior ao esperado. Assim sendo, os resultados dessa pesquisa indicaram que existem relações entre o estabelecimento de limites na família e a disciplina na escola, pois ficaram visíveis as associações que existem entre os limites, as regras e o respeito que devem ser dados aos filhos para que na escola tenham disciplina. Estes limites, regras e respeito estariam autoridade dos pais, aspecto quase inexistente em razão da permissividade assu famílias da atualidade.

Palavras – chave: família; escola; indisciplina.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados de identificação das mães	53
Tabela 2	Categoria (1): Estratégias para estabelecer limites na infância	54
Tabela 3	Categoria (2): Estratégias para estabelecer limites na adolescência	56
Tabela 4	Categoria (3): Importância dos limites na adolescência	57
Tabela 5	Categoria (4): Aspectos facilitadores	57
Tabela 6	Categoria (5): Aspectos Dificultadores	58
Tabela 7	Categoria (6): Relações família e escola	58
Tabela 8	Categoria (7): Limites: ontem e hoje	59
Tabela 9	Dados de identificação dos professores	59
Tabela 10	Categoria (1p): Estratégias para estabelecer limites	61
Tabela 11	Categoria (2p): Importância dos limites no Contexto Escolar	61
Tabela 12	Categoria (3p): Aspectos Facilitadores	62
Tabela 13	Categoria (4p): Aspectos Dificultadores	62
Tabela 14	Categoria (5p): Relações entre família e escola	63
Tabela 15	Categoria (6p): Limites na família e Disciplina na escola	64
Tabela 16	Categoria (7p): Limites: ontem e hoje	64
Tabela 17	Dados de Identificação dos adolescentes	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OBJETIVOS	12
1.1 Objetivo Geral	12
1.2 Objetivos Específicos	12
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
2.1 Definição dos conceitos de limites e disciplina	13
2.2 A educação nas famílias com filhos adolescentes	15
2.3 Considerações sobre limites e disciplina no contexto escola	25
2.4 O desenvolvimento moral	33
3 PROBLEMA DE PESQUISA	44
4 QUESTÕES NORTEADORAS	45
5 METODOLOGIA	46
5.1 Delineamento de pesquisa	46
5.2 Sujeitos	46
5.3 Instrumentos	47
5.4 Procedimentos para coleta de dados	47
5.5 Análise de dados	48
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	92
ANEXO A – Roteiro de entrevista semi-estruturada para pais	92
ANEXO B – Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores	92
ANEXO C – DIT	92
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido	92
ANEXO E – Aprovação do Comitê de Ética	92

INTRODUÇÃO

Percebe-se, atualmente, uma grande preocupação na família e na escola em relação à educação dos adolescentes, especialmente no que se refere à dificuldade em estabelecer limites aos jovens.

Essa dificuldade em estabelecer limites pode ser explicada de diversas formas. Primeiramente, pode-se pensar nas diversas modificações familiares das últimas décadas, como por exemplo, as novas configurações familiares resultantes do divórcio e do recasamento, as mudanças nos padrões de relacionamento entre pais e filhos decorrendo em uma renegociação dos papéis e da autoridade parental, os novos papéis assumidos pela mulher, entre outros.

Somado a isso, as diversas orientações advindas da Psicologia e Pedagogia, muitas vezes de maneira equivocada, a revolução tecnológica, o avanço nas telecomunicações, a globalização, o estímulo ao consumismo também têm transformado e dificultado as relações na família e no contexto escolar.

Especificamente com relação à família, constata-se um afrouxamento nos padrões de educação familiar, tendo como regra uma permissividade que não impõe limites e normas de convivência social. Nesse contexto, é comum que os filhos escolham o que fazer, quando fazer e como querem fazer, invertendo a ordem natural de autoridade, tornando-se, muitas vezes, dominadores de seus próprios pais.

Na escola, percebe-se um fenômeno muito similar ao que ocorre na família. Isso porque uma das principais queixas dos professores é a indisciplina dos alunos, crianças e adolescentes, que torna difícil o trabalho pedagógico, às vezes, inviabilizando o aprendizado. Embora essa indisciplina possa estar ligada à estrutura organizacional e pedagógica da instituição escolar ou às políticas econômicas e sociais, geralmente, a queixa dos professores refere-se àquela ligada a falta de limites e regras por parte dos pais aos seus filhos.

Assim sendo, é freqüente que o contexto escolar seja caracterizado, de um lado, por adolescentes com dificuldades em manter a disciplina em sala de aula e, por outro, por professores sem autoridade sobre os mesmos. Dessa forma, as queixas dos professores centram-se nos seguintes aspectos: os alunos comportam-se de maneira inadequada, têm dificuldades de prestar atenção ao conteúdo, seguir regras e normas determinadas, fazem

muita “bagunça”, não atendem o que se lhes é pedido, apresentando freqüentemente, atitudes de desrespeito para com professores e direção.

A partir dessas constatações e da busca bibliográfica sobre esse tema constatou-se que a indisciplina em sala de aula pode ter várias causas. Alguns teóricos postulam que a sua origem seria explicada pela falha do desenvolvimento moral, relacionada à não imposição de regras e normas desde à infância.

Dentre os principais teóricos, destaca-se Piaget (1994). Segundo ele, o desenvolvimento moral na criança inicia por uma moral heterônoma, em que as regras têm origem externa, baseada em relações unilaterais, passando para a construção de uma moral autônoma, de origem interna, fundada em relações de reciprocidade e respeito mútuo.

Diante disso, este trabalho busca analisar as relações que existem entre a educação que se estabelece nas famílias com filhos adolescentes, a falta de disciplina na escola e os níveis de desenvolvimento moral entre os jovens.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento moral é um processo contínuo e que o adolescente está em constante interação com o seu meio, supõe-se que muitas variáveis do contexto familiar e escolar tenham forte relação na busca de uma compreensão mais aprofundada acerca desse tema.

Pensando assim, essa pesquisa torna-se relevante, pois objetiva através de seus resultados, mostrar a necessidade de desenvolver medidas preventivas de educação direcionadas aos jovens e suas famílias, levando-se em consideração a interação de diferentes fatores que influenciam os adolescentes. Para tanto, os sujeitos participantes desse estudo serão tanto os adolescentes como seus pais e professores.

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

- Conhecer as relações entre a educação familiar, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer, segundo a percepção dos pais, os principais aspectos que facilitam e/ou dificultam estabelecer limites aos seus filhos adolescentes;
- Conhecer, segundo a percepção dos professores, os principais aspectos que facilitam e/ou dificultam estabelecer limites aos seus alunos adolescentes;
- Investigar, segundo a percepção dos pais, as relações entre a educação familiar e indisciplina escolar entre os adolescentes;
- Investigar, segundo a percepção dos professores, as relações entre a educação familiar e a indisciplina escolar entre os adolescentes;
- Avaliar o nível de desenvolvimento moral em adolescentes estudantes do Ensino Público.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Limites, Disciplina e Indisciplina: Definições e Conceitos.

Os conceitos de *Limites* e *Disciplina* são definidos de diferentes formas e encontram-se vastamente citados na literatura. No que se refere ao significado na língua portuguesa, Aurélio (2000) conceitua limite como “linha de demarcação, local onde se separam dois

terrenos ou territórios, fronteira”; conceitua disciplina como “regime de ordem imposta ou consentida, ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, relações de subordinação do aluno ao mestre”. Já a indisciplina, é definida pelo mesmo autor como sendo “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina”.

Segundo La Taille (1998), deve-se considerar três dimensões para a definição do termo *Limite*. A primeira dimensão seria o limite a ser transposto, a segunda o limite a impor e a terceira o limite restritivo. O limite como fronteira a ser atravessada é o que diz respeito à maturidade e excelência, a busca de superar habilidades em direção ao crescimento e que promove a construção da auto-estima. A segunda dimensão, o limite a impor, é o que preserva a intimidade e também aquele que a criança precisa construir e aprender a defender. A terceira dimensão, isto é, o limite restritivo, é utilizado para se referir às normas e regras sobre educação cognitivas ou morais. A partir destas definições teóricas, este trabalho enfatizará o limite restritivo.

Neste sentido, o mesmo autor refere que o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social, no caso a família, a escola e a sociedade como um todo. Além disso, a questão dos limites é fundamental para o processo da educação, sendo que sua ausência pode gerar uma crise de valores e um retrocesso a um estado selvagem em que predomina a lei do mais forte.

Böck (1996) no que se refere à indisciplina, a define como falta de controle de impulsos e baixa tolerância a frustrações; comportamentos inadequados, como agressões a colegas e professores, desrespeito e dificuldades de aceitação às normas e regras disciplinares, muitas vezes, desacato à autoridade dos professores e destruição do patrimônio escolar.

Rego (1996) refere que a indisciplina na escola é conceituada como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida como “falta de educação ou desrespeito pelas autoridades”, bagunça ou agitação motora. Também é entendida como uma incapacidade do aluno ou de um grupo em se ajustar às normas de comportamentos esperados ou o não cumprimento de regras capazes de ordenar a conduta de um indivíduo ou grupo.

Por outro lado, percebe-se em certos meios educacionais uma tendência de considerar a indisciplina como um certo tipo de tirania. Neste caso, qualquer tentativa de normatização e definição de diretrizes, é vista como autoritária, deformadora ou restritiva, como uma ameaça ao espírito democrático e a liberdade de crianças e adolescentes. Assim, a indisciplina é vista como uma virtude, pressupondo a ousadia, o desafio aos padrões vigentes de se opor a tirania presente no cotidiano escolar. Como consequência a indisciplina seria um

estímulo à tirania às avessas, onde o projeto pedagógico fica submetido à vontade do aluno (REGO, 1996).

Relacionando as regras que implicam valores e formas de conduta aos limites, a indisciplina seria característica daquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro, que não consegue dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Já disciplina, representaria um conjunto de regras, elaboradas pelos adultos ou destes em conjunto com os alunos, mas internalizados por todos, a serem obedecidas no contexto educacional, visando uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. Esta disciplina é então concebida como uma virtude e principalmente como um objetivo a ser trabalhado e alcançado na escola, e encarada como resultado da prática educativa realizada na escola (REGO, 1996).

Dessa forma, pode-se compreender o porquê a disciplina está diretamente ligada aos limites, ou seja, a posição que cada um ocupa. Até onde cada um pode avançar, reconhecendo e respeitando as fronteiras existentes, inscritas nos valores construídos durante as muitas histórias de vida. Posicionando o sujeito em seu meio social, os limites levam-no a reconhecer seus direitos e deveres em relação ao outro e do outro em relação a si mesmo. Assim, o adolescente que desconhece os limites em uma relação, provavelmente, não respeita os limites do outro, seus sentimentos, idéias, valores, crenças e opiniões (PEREIRA, 2004).

Considerando que é na família que surgem as primeiras regras disciplinadoras, faz-se importante analisar a questão da educação nas famílias com filhos adolescentes, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

2.2 A Educação nas Famílias com Filhos Adolescentes

A função social da família não tem equivalente em nenhuma tarefa ou profissão, pois deve educar as novas gerações para o futuro, para a vida e para a democracia (ZAGURY, 2004). Garante a sobrevivência física, promove as aprendizagens básicas necessárias ao desenvolvimento autônomo na sociedade e molda características psicológicas do indivíduo durante o tempo em que este permanece nela (MORENO & CUBERO, 1995).

A família transmite aos filhos os valores e padrões culturais da sociedade, através da educação, promovendo a socialização da criança. É considerada a primeira escola para o sujeito, pois fornece uma compreensão do agir social, diferente em cada cultura, que influencia suas futuras relações. A criança inicia trocas, conhece regras, pode desafiá-las ou quebrá-las, podendo ser até punida, conforme for o envolvimento dos pais. O não-desenvolvimento de responsabilidades em relação a si e aos outros compromete o relacionamento em sociedade (PEREIRA, 2004).

A literatura evidencia várias formas de classificar as famílias, no que se refere ao estilo educativo. Há famílias com normas rígidas, com papéis bem definidos e pouca flexibilidade quanto a educação dos filhos. Outras famílias utilizam poucas regras e os pais pouco se envolvem no estabelecimento de limites para os filhos. Há, ainda, aquelas famílias aglutinadas que estabelecem um relacionamento íntimo entre seus membros, passam muito tempo junto e seus papéis nem sempre são bem definidos (OLIVEIRA, 1995).

Uma das autoras clássicas que desenvolveu inúmeras pesquisas sobre os estilos educativos parentais foi Baumrind (apud PREDEBON, 2005). Essa autora desenvolveu uma tipologia de estilos parentais, classificando-os da seguinte forma: autoritário, autorizante e permissivo. O estilo autoritário caracteriza-se pela obediência, pelo respeito à autoridade, pelo trabalho, pela tradição dos pais e pela preservação da ordem, com altos níveis de controle e exigência. Não há estímulo à comunicação aberta e bidirecional entre pais e filhos. Nesse estilo educativo, os padrões são rígidos, no qual se utiliza a punição e, muitas vezes, a força física para disciplinar os filhos. Já o estilo educativo autorizante caracteriza-se pelo estabelecimento de limites e regras claras, com explicação sobre estas regras, suporte emocional, autonomia, comunicação clara, aberta e bidirecional, em que os pais estimulam os filhos à independência e individualidade. Por fim, o estilo educativo permissivo inclui pais muito tolerantes, pouco autoritários, que utilizam o mínimo de punição possível, que fazem poucas exigências por comportamentos maduros e permitem uma considerável auto-regulação por parte do adolescente.

Macoby e Martin em 1983 (apud PREDEBON, 2005) estabeleceram um parâmetro de diferenciação dos estilos parentais de Baumrind, introduzindo duas novas dimensões: a responsividade que se refere a sincronicidade do comportamento dos filhos e cuidadores e apresenta características como reciprocidade, comunicação, afetividade, sensibilidade, apoio, reconhecimento, respeito a individualidade do filho; e a exigência, relacionada a disponibilidade dos pais para a “socialização” através da supervisão, monitoramento do comportamento dos filhos, estabelecimento de expectativas de desempenho, cobrança e

disciplina. Além disto, propôs o desmembramento do modelo permissivo em dois estilos: o indulgente, em que os pais acreditam em uma ideologia de liberdade e igualdade para os filhos, com democracia e pouca exigência; e o negligente por falta de interesse e de engajamento na educação dos filhos.

Neste modelo, através dos escores nas categorias responsividade/envolvimento e exigência/controle, os estilos educativos parentais são classificados como: autoritários – alta exigência e baixa responsividade; autorizante – alta responsividade e alta exigência; indulgente – alta responsividade e baixa exigência e negligente – baixa responsividade e baixa exigência (COSTA, TEIXEIRA & GOMES, 2000).

Moreno e Cubero (1995) se reportam às conseqüências de cada um destes estilos educativos, nos comportamentos das crianças. A educação familiar de estilo autoritário manifesta aspectos como a obediência e organização, timidez, apreensão, baixa autonomia e auto-estima. Como são privadas de entender as justificativas para as normas impostas, tendem a orientar suas ações de forma a receber gratificações e evitar o castigo, demonstrando valores morais pobremente interiorizados. Por outro lado, o estilo permissivo, devido as poucas exigências e controle dos pais proporciona mais alegria e disposição às crianças, mas estas mostram-se mais impulsivas e imaturas, e apresentam dificuldades para assumir responsabilidades. Já o estilo autorizante, mais democrático, proporciona aos filhos significativo auto-controle, melhor auto-estima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade nos relacionamentos. Demonstram, também, a interiorização dos valores morais difundidos nas famílias e parecem ser capazes de assumir posturas mais por seus valores intrínsecos que por temor a sanções externas.

Observa-se que nas famílias de nível sócio-econômico médio e alto há predomínio do modelo permissivo. Muitos pais, não querendo reproduzir a educação severa recebida dos pais, tendem a abdicar de sua autoridade e papel educativo. Entretanto, optam por um estilo educativo tão prejudicial quanto o autoritário (REGO, 1996).

Dentre estes estilos, sabe-se que o autorizante é mais indicado quando os filhos encontram-se na adolescência, pois os pais conseguem estabelecer um adequado envolvimento afetivo, sem perder o controle e a autoridade necessária a essa fase do ciclo vital. No entanto, nem sempre é tarefa fácil conseguir estabelecer esse estilo educativo nas famílias com filhos adolescentes. Isso porque a família, hoje em dia, vem passando por inúmeras transformações nas suas relações o que tem levado a um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação dos filhos, especialmente quando estes atingem a adolescência. Esse questionamento pode ser explicado devido a esta fase do ciclo vital ser

caracterizada como uma etapa bastante vulnerável, marcada por mudanças típicas de comportamento no jovem, como por exemplo: a oposição, o desafio a regras, a transgressão, a indisciplina, entre outras (PREDEBON, 2005).

Sabe-se que o termo *adolescência* tem duas origens etimológicas latinas: *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando aptidão para crescer e pode-se acrescentar, tanto biológica quanto psiquicamente; e o termo *adolescere*, com significado de adoecer no sentido de sofrimento emocional em razão das transformações biológicas e psíquicas que acontecem nessa etapa de vida. Este período vital compõe-se de três etapas, de início e fim não precisos, com algumas características que se confundem, com flutuações progressivas e regressivas (OUTEIRAL, 1994).

A adolescência inicial, de dez a catorze anos, apresenta basicamente as transformações corporais e alterações psíquicas; a adolescência média, de catorze a dezesseis ou dezessete anos, relaciona-se principalmente às questões relacionadas à sexualidade, e a adolescência final, de dezesseis ou dezessete até vinte anos, é a etapa que ocorre o estabelecimento de novos vínculos com os pais, definição de questões relacionadas à escolha de uma profissão e a aceitação do novo corpo e dos processos psíquicos adultos. Entretanto, essa divisão da adolescência não é rígida, podem-se encontrar, tanto adolescentes antes dos dez anos como depois dos vinte anos (OUTEIRAL, 1994).

Nessa fase do ciclo vital há um período de mudanças tanto no sentido biológico quanto psíquico e social, sendo então considerado um processo biopsicossocial. As transformações biológicas que acontecem no início da adolescência são denominadas de puberdade. Corresponde a uma intensa atividade hormonal, em que o corpo infantil vai dando forma a um corpo adulto, feminino ou masculino e com as modificações correspondentes aos caracteres sexuais secundários. Independente da vontade, as modificações acontecem, causam um sentimento de impotência e são sentidas como invasão e ameaça, o que determina ansiedades e fantasias persecutórias. Por outro lado, as alterações psíquicas e sociais determinam a adolescência e estão relacionadas ao ambiente social, econômico e cultural onde o adolescente se desenvolve. Entretanto, atualmente, embora a puberdade e a adolescência sejam consideradas fenômenos concomitantes, percebe-se uma “postura adolescente” em crianças com corpo infantil, a partir de sete, oito anos, estimuladas principalmente pelo ambiente (OUTEIRAL, 1994).

Ainda sobre a definição de adolescência, Osório(1989) a caracteriza como a aquisição do corpo adulto, separação/individuação e substituição do vínculo simbiótico com os pais por relações objetivas plenas; elaboração dos lutos pela perda da condição infantil; estabelecimento

de escala de valores ou código de ética própria; identificações no grupo de iguais; padrão de relacionamento de luta/fuga com a geração anterior e afirmação da sexualidade conforme suas escolhas próprias. O fim da adolescência aconteceria por volta dos vinte e cinco anos, na classe média, variando para mais ou menos de acordo com a faixa sócio-econômica da família, com assunção de uma identidade sexual e possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis, independência econômica, sistema de valores pessoais formados e relação de reciprocidade com a geração precedente.

Uma outra definição de adolescência é proposta por Knobel (1992) no qual afirma que as características dessa fase são: a busca de si mesmo e de identidade; tendência grupal, pois o grupo transmite ao ego fragilizado uma vivência de “poder”; necessidade de fantasiar e intelectualizar como mecanismos de defesas para elaboração das perdas infantis; crises religiosas com oscilações do ateísmo absoluto para o misticismo fervoroso; deslocalização temporal com imediatismo pela angustia e temor de perda da infância e do futuro, ora sendo imediatista, ora negando a passagem do tempo, para adquirir a noção de presente, passado e futuro ao final da adolescência; evolução sexual manifesta, do auto-erotismo até a sexualidade adulta, com reaparecimento da conflitiva edípica; atitude social reivindicatória, com queixa sistemática e reivindicação permanente pela sua condição de força e fragilidade que o leva a luta no plano familiar e social; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta; separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Uma outra característica do adolescente é que, com muita frequência, exterioriza seus conflitos, que são reflexos dos conflitos de dependência infantil, persistentes, remanescentes de fantasias, de acordo com suas estruturas e suas experiências (KNOBEL, 1992). É um período de contradições, confusão, ambivalência, doloroso, com dificuldades no meio familiar e social. Além disso, são peritos em julgar os pais, são rebeldes e os enfrentam (ABERASTURY, 1992). E, ainda, são indivíduos que questionam muito, não desejam facilmente ser ajudados, não esperam, agredem com a mesma facilidade e violência com que amam e amam com a violência e facilidade de quem tudo pode (KUSNETZOFF, 1984).

Com relação às tarefas básicas da adolescência, sabe-se que uma das principais é estabelecer novos vínculos com e a família e com a sociedade. A percepção crítica dos desajustes sociais e as transformações internas nos adolescentes, mobilizam os jovens como “transformadores sociais”. Numa atitude saudável, observados certos limites, querem transformar a si mesmos e ao mundo. Com o passar do tempo, os jovens vão abandonando fantasias idealizadas, buscando se adequar à realidade (OUTEIRAL, 1994).

Na busca de uma identidade própria, os adolescentes costumam identificar-se com o grupo de adolescentes ou grupo de iguais, personagens de grupos musicais, atletas, astros de cinema e televisão e também com os professores que tem uma participação especial neste processo (OUTEIRAL,1994). Os grupos de adolescentes, em geral, têm nomes e costumes próprios, muitas vezes contrários aos padrões familiares. Possuem uniformidade de conduta, roupas semelhantes, linguagem própria, músicas preferidas, entre outros. Todos esses aspectos têm como função dar alguma segurança ao jovem que ainda não tem seus próprios referenciais de identidade estabelecidos (RAPPAPORT, 1982).

Todas essas características ilustram o quanto esse período é marcado intensas transformações e angústias. Nesse sentido, pode-se supor que a família do adolescente também sofra, pois sente-se desorientada em relação as mudanças que ocorrem. A maioria dos pais percebe o período da adolescência dos filhos como o mais difícil, porque há perda do controle sobre o adolescente e o temor pela sua segurança (BEE, 1997). Assim, pode-se pensar que o adolescente influencia todo o grupo familiar, pois os filhos mais novos também querem adolecer e nos pais são reativados antigos elementos adolescentes (OUTEIRAL,1994). Os conflitos vividos pelo adolescente fazem com que os pais revivam os mesmos conflitos vividos em suas adolescências e serão bem ou mal suportados, na medida em que conseguiram resolvê-los ou optaram por soluções significativas (FIORI, 1982).

Enquanto os filhos se tornam adolescentes em direção a idade adulta, muitos pais, em sentido contrário, perdem a juventude, em direção à vida madura. Isto pode ser incômodo, traumático ou angustiante, pois percebem que muitas de suas aspirações juvenis, profissionais ou afetivas, por exemplo, não mais poderão se realizar. Somado a isso, perdem potência sexual, beleza física, vigor, podendo levar à intensas crises conjugais e familiares (RAPPAPORT, 1982). Muitas vezes, os pais portam-se como um adolescente, suscitando sentimentos como a inveja, pois os filhos têm um futuro pela frente, namoram, são mais bonitos e mais fortes. Já os pais de filhos adolescentes normalmente estão entrando na meia-idade e muitos costumam enfrentar essa crise adotando posturas adolescentes como por exemplo: vestir-se como eles, passar a fazer exercícios físicos, etc. (OUTEIRAL, 1994).

O adolescente, lenta e dolorosamente, deve elaborar o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação pelos pais de infância. Da mesma forma, os pais vivem o luto pelos filhos, pelo corpo infantil, pela identidade infantil e pela relação de dependência infantil. Os filhos devem desprender-se da criança e evoluir para uma relação mais adulta. Aqui se percebe a ambivalência e a resistência de acatar o processo de crescimento. Aos pais se impõe a aceitação do envelhecimento e da morte. É um momento de enfrentar capacidades

e avaliar conquistas e fracassos e o adolescente é a afirmação do que acontece (ABERASTURY,1992).

Nessa etapa, o adolescente em geral sente-se desamparado frente ao desprendimento de suas partes infantis e esta dor nem sempre é percebida pelos pais, que se ressentem e reforçam a autoridade, tornando o processo mais difícil. Se o diálogo não se estabeleceu na infância, dificilmente haverá compreensão entre pais e filhos na adolescência (ABERASTURY, 1992). O diálogo é fundamental, pois na adolescência há questionamentos aos pais sobre seus códigos de valores, estilos de vida, hábitos sexuais, sua fé, e até sua ideologia, tornando o relacionamento bastante abalado. Esses questionamentos podem gerar tensão na família por serem feitos, muitas vezes, de maneira agressiva e desorganizada. Nesse contexto, é comum que os pais sintam-se ansiosos, desorientados, ou magoados, sem saber como agir com os adolescentes (RAPPAPORT, 1982).

Na verdade, o adolescente não está contra a sua família, apesar de se opor sistematicamente. O conflito constitui-se em uma necessidade do seu desenvolvimento, pois ele precisa romper com os seus pais infantis, antigos ídolos, para crescer e se independizar-se (ZAGURY, 2004). Vários teóricos sugerem que os conflitos familiares, durante a adolescência são saudáveis, necessários e fazem parte do processo de individualização e separação (BEE, 1997).

Sabe-se que relacionamentos familiares satisfatórios nesse período, isto é, caracterizados pelo estilo educativo autorizante, dão suporte aos adolescentes e estes não costumam utilizar drogas. Já os adolescentes oriundos de ambientes familiares conflituosos, com educação excessivamente repressiva ou muito permissiva e indulgente tendem, com maior frequência, ao uso de drogas e a prática de atos delinquentes (RAPPAPORT, 1982).

Todas essas transformações e angústias geram alterações na estrutura e no funcionamento da família, já que nessa fase ocorre uma renegociação dos papéis e da autoridade parental (CARTER & McGOLDRICK, 1995). Nesse contexto, geralmente, ocorre um incremento nos confrontos entre pais e filhos (WAGNER, PREDEBON, FALCKE, DOTTA & GARCIA, 2002).

Partindo dessa concepção, a educação de um filho adolescente traz consigo uma série de renegociações, responsabilidades e dúvidas aos pais que se sentem, na maioria das vezes, ameaçados e inseguros quanto aos papéis e ao tipo de autoridade a ser exercida (PREDEBON, 2005). Em vista disso, os pais, normalmente, utilizam diversas estratégias, práticas e estilos educativos no processo de socialização dos filhos, já que são as primeiras pessoas com as

quais as crianças se identificam, influenciando suas personalidades e o clima criado na família (RAPPAPORT, 1982).

Antigamente, educar os filhos era sinônimo de estabelecer limites. Geralmente, esse limite era castrador, delimitado pelo pai, com castigos físicos, o que o tornava uma figura distante, ameaçadora e punitiva. Considerando as quatro últimas gerações, constata-se que as famílias eram patriarcais, na qual o pai era a autoridade máxima, e os relacionamentos eram verticais, onde um mandava e o outro obedecia: pais-filhos, chefe-empregado, professor-aluno. Nessa época, os limites na educação eram estabelecidos pelo pai patriarca e nem mulheres nem crianças podiam manifestar-se (TIBA, 2006).

No entanto, na última década, percebe-se que, muitas vezes, os filhos tem tido mais autoridade que os pais, apesar de dependerem deles para o seu desenvolvimento biopsicossocial. É freqüente apresentarem diversos comportamentos inadequados como birras e escândalos, não só em casa como também em público, sem nenhum tipo de repressão. Percebe-se também que muitas crianças são desrespeitosas, respondem com palavrões as solicitações dos pais e exigem que supram seus desejos cada vez mais evidenciando falta de controle de impulsos e baixa tolerância a frustrações (TIBA, 2006).

Nessas situações, normalmente, os pais se sentem confusos e perdidos e não sabem lidar com os filhos. Ficam em dúvidas quanto à hora certa e grau de imposição de limites. Muitos pensam que ao demonstrar autoridade e impor limites poderão traumatizar a criança e inibir sua criatividade (BÖCK, 1996).

Vários fatores podem explicar essa inversão de papéis na educação. O primeiro deles poderia ser a revolta de uma geração contra o autoritarismo patriarcal que buscou a liberdade e a independência e viveu um período de transformações sociais, pedagógicas, psicológicas, científicas e políticas. Nesta época, houve uma revolução nos costumes, movimentos feministas, liberação sexual, ditadura e transição para a democracia (BÖCK, 1996). E neste contexto, não querendo repetir a educação repressiva recebida, estes pais tornaram-se permissivos, não estabelecendo limites realistas a seus filhos. Se antes viviam num patriarcado, passaram a viver um filiarcado, onde os filhos mandam e os pais obedecem (TIBA, 2006).

Uma das conseqüências dessa inversão de papéis é que estes filhos crescem em uma educação sem cobranças, usufruindo o que os pais tinham e lhes davam, na era da expansão da tecnologia. Hoje, muitos desses filhos são adultos jovens que não tiveram limites e por isto, provavelmente, não conseguem impor limites a seus filhos, conhecidos popularmente como a geração dos “tiranos”(TIBA, 2006). Estes filhos “tiranos” escolhem o programa

familiar do domingo, suas roupas, as refeições, os horários de dormir, de fazer temas escolares. Se os pais reclamam algo, recebem reclamações, discussões, palavrões, fazem birras para alcançar seus objetivos (BÖCK, 1996).

Um outro fator de forte relevância na explicação da inversão dos papéis na educação, são as novas atribuições ao papel feminino. Atualmente, a mulher trabalha tanto quanto o homem, devido às necessidades econômicas, para compor a renda familiar. No entanto, a carga horária do trabalho junta-se aos afazeres domésticos e ao papel de mãe. A mulher foi trabalhar, mas o homem não assumiu os trabalhos domésticos em relação de igualdade. Além disso, a educação dos filhos também ficou centrada na responsabilidade das mães. Essa tripla jornada de trabalho, muitas vezes, gera sentimentos de culpa nas mães, pois não estão disponíveis para os filhos em tempo integral, o que pode contribuir para que não lhes imponham limites quando necessário (BÖCK, 1996).

Por outro lado, percebe-se que, muitas vezes, os filhos usam o sentimento de culpa para obter o que querem, com agressões e chantagens afetivas, birras e birraças, gritos e lágrimas, exigem muito dos pais e também dos avós. Os pais, por sua vez, não conseguem impor limites e geralmente delegam essa responsabilidade às escolas. O que se percebe é que estes filhos inverteram a posição de domínio e agora, exercem o poder sobre seus pais, que passam a ser dominados (TIBA, 2006).

Ainda relacionado às mudanças do papel feminino na família, pode-se citar a diversidade de interações sociais que a criança vivencia desde que nasce. Geralmente, como ambos os pais trabalham, ela fica em creches ou escolas, ou aos cuidados de babás, empregadas domésticas, avós ou ainda com babás eletrônicas como televisão, computadores, jogos eletrônicos, entre outros. Tudo isso, com certeza, vêm a dificultar ainda mais a imposição de limites na educação dos filhos (TIBA, 2006).

Somado a isso, pode se supor que as mudanças na configuração familiar, constituem mais um fator de dificuldade na imposição de limites. Hoje há um grande número de casais separados, recasados, famílias monoparentais, onde os filhos contam com apenas um dos pais, geralmente as mães (CARTER e McGOLDRICK, 1995). Nesse contexto, muitos pais disputam a preferência dos filhos sendo indulgentes na busca de afeto (BÖCK, 1996).

Também é importante ressaltar o papel da Psicologia e da Pedagogia na busca de explicações para a inversão de papéis na educação. Nas décadas de 1960 e 1970, essas ciências alertavam erroneamente sobre as conseqüências da educação e costumes repressores das gerações passadas, como traumas, sentimentos reprimidos, baixa auto-estima, entre

outras. Entretanto, não deram alternativas sobre como deveria ser uma educação “mais correta” (ZAGURY, 2004; TIBA, 2006; BÖCK, 1996).

Nesse sentido, Ruiz (2003) refere que a leitura equivocada e um certo extremismo de interpretações da obra de Piaget, desvalorizavam a importância dos limites, enfatizando importância do respeito mútuo. Assim, entendeu-se que o adulto devia respeitar a criança, deixando-a livre para fazer o que bem entendesse.

Neste cenário, é perfeitamente compreensível o porquê muitos pais sentem-se inseguros com as mudanças das últimas décadas. Uma relação que sempre foi autoritária, dos pais sobre os filhos, começou a ser questionada, passando a ser mais democrática, havendo um crescimento do diálogo entre as gerações, atenuando conflitos antigos. Em contrapartida, mudanças profundas aconteceram e o que foi considerado “fora de uso”, “antiquado”, ou “ultrapassado” não foi substituído, de maneira clara, por outras formas de educar, gerando muita insegurança nos pais. E se percebe com frequência a necessidade de diálogo e a “democracia” no ambiente familiar interpretada por muitos pais como uma abdicação de sua autoridade, pelo medo de serem autoritários. Como consequência, eles têm dificuldades de estabelecer limites, e os filhos impõem suas vontades, tornando-se dominadores, ocasionando uma inversão de valores. (ZAGURY, 2004).

Diante disso, é fundamental que os pais acreditem que dar limites aos filhos inicia o processo de compreensão e apreensão do outro. É necessário aprender quais são os limites para que respeite os semelhantes, o que inclui compreender que nem sempre se pode fazer tudo o que deseja (ZAGURY, 2003).

É consenso entre os autores que impor limites aos filhos é saudável, benéfico e necessário, pois age como um referencial de segurança interna e como meio de viver civilizadamente. Entretanto, é preciso fundamentar e justificar esse limite, respeitando a idade, o contexto familiar, as características pessoais para não exigir demais ou subestimar a capacidade de absorção e entendimento do adolescente (BÖCK, 1996).

Quando não são estabelecidos limites, normalmente, as crianças passam por várias etapas que vão se agravando com o tempo. Inicialmente, elas apresentam ataques de raiva, descontrole emocional e tem dificuldades de aceitar qualquer tipo de limite a seus desejos. Com o tempo as crianças vão crescendo e também crescem as dificuldades de aceitar limites até que isto se torne uma forma de comunicação e controle das pessoas com as quais tem contato. Com o passar da idade, pode-se esperar que apresentem distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldades para concluir tarefas, excitabilidade e baixo rendimento. Por fim, se contrariadas podem agredir

fisicamente, e até apresentar doenças psiquiátricas nos casos em que há predisposição. Há, também, uma relação entre a falta de limites e a marginalização e consumo de drogas (ZAGURY, 2003).

Frente a isso, pode-se afirmar que disciplinar os filhos não é antiquado, quando se age dentro de princípios de respeito, justiça e equilíbrio. Criam-se regras adequadas e equilibradas de vida e zela-se pelo seu cumprimento. Através das normas de disciplina, a criança aprende a ter tolerância à frustração, persistência e autocontrole que é essencial ao equilíbrio emocional e convivência social (ZAGURY, 2004).

Em relação aos adolescentes, é esperado que gerem conflitos e crises na família. Eles costumam ser contrários à imposição de horários e regras de conduta, entretanto precisam de limites. As imposições dos pais servem de referencial, mesmo se posicionando contra, eles terão uma linha condutora. Quando os valores morais são firmemente estabelecidos na infância, provavelmente irão prevalecer na adolescência e na vida adulta (RAPPAPORT, 1982). E na adolescência, geralmente se estabelece um relacionamento com características daquele que se estabeleceu desde os primeiros anos de vida da criança. Se na família e na relação pais-filhos, não foi estabelecida uma relação de respeito, afeto e civilidade, na adolescência, tudo pode complicar-se mais devido a crescente necessidade de auto-afirmação e independência do jovem (ZAGURY, 2004).

La Taille (1996) postula que, nos dias atuais, vivemos em uma sociedade com muitos problemas éticos e morais. Dentro desse contexto, impor limites aos filhos parece ser o mais indicado para que saibam se comportar dentro de padrões da moralidade. Entretanto, a falta de referenciais é tanta e os pais estão tão perdidos que o autor refere estar temeroso que haja um retrocesso à uma postura autoritária frente aos filhos, embasada no poder do adulto.

Dentro da mesma perspectiva, é esperado que estas dificuldades em relação a limites estendam-se para dentro do contexto escolar. Partindo do pressuposto de que educar é assumir a responsabilidade de estabelecer limites, como ficam as escolas que recebem alunos oriundos de famílias que não souberam impor limites, regras morais e éticas aos seus filhos?

2.3 Considerações sobre Limites e Disciplina no Contexto Escolar

Sabe-se que a escola completa a função educacional da família, principalmente no aspecto pedagógico, sendo de grande importância as relações que se estabelecem entre a família e a escola. Tem um importante papel na formação de atitudes dos educandos, facilitando um adequado desenvolvimento psicossocial aos alunos. Como agente de

socialização, transmite conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento e ajustamento do indivíduo à sociedade, sendo parte de um contexto social maior, a sociedade política, que determina e fixa os valores a serem difundidos (OLIVEIRA, 1995).

Como a escola está inserida em uma sociedade com uma série de regras que norteiam as relações, possibilitam o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros, ela também precisa de normas e regras que orientem seu funcionamento (PEREIRA, 2004). E, estando entre a família e a sociedade, no sentido educacional, a escola estabelece limites comportamentais e disciplina de uma forma mais severa que a família e de uma forma mais suave que os a sociedade (TIBA, 2006).

Percebe-se atualmente, que uma das principais dificuldades dos professores quanto ao trabalho pedagógico com adolescentes é a questão da indisciplina. Com frequência, eles apresentam uma conduta desorganizada, traduzida por bagunça, tumulto, descontrole, falta de limites, comportamentos inadequados, desrespeito generalizado, entre outras (AQUINO, 2000)

Dentro da mesma perspectiva, Zagury (2006), afirma que atualmente, os maiores problemas apresentados em sala de aula são a ausência de disciplina e de motivação por parte dos alunos. Suas causas apontam para a falta de limites dos alunos, rebeldia, agressividade e desrespeito; falta de educação familiar, excesso de liberdade familiar e falta de educação; ainda, falta de compromisso, interesse, apoio da família. Pode-se supor que todas estas causas estão diretamente relacionadas a uma causa central: a falta de limites na família. Segundo a autora, a família abriu mão de seu papel essencial de geradora de ética e de primeira agência socializadora das novas gerações.

Assim como a vida em sociedade pressupõe regras e preceitos capazes de nortear as relações, da mesma forma, a escola precisa de normas e regras que orientem o seu funcionamento e a convivência entre seus membros. Assim, estas regras e normas são compreendidas como condições necessárias ao convívio social, e sua internalização e obediência podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e libertadora, pois orienta e limita suas relações sociais. Neste sentido, o disciplinador, no caso o educador, é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites (AQUINO, 2000).

A maneira de interpretar a indisciplina ou a disciplina acarreta implicações na prática pedagógica, pois fornece elementos que podem interferir nas interações estabelecidas com os alunos, na definição de critérios de avaliação de desempenho na escola e no estabelecimento de objetivos a alcançar. A visão de professores, técnicos, pais e alunos, sobre as causas da

indisciplina, também é um aspecto que influencia o processo educativo desenvolvido na escola (REGO,1996).

Nesse sentido, os professores podem ver a indisciplina como um sinal dos tempos modernos, revelando saudosismo das práticas escolares e sociais que não davam margem à desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes. Ignoram que aquela disciplina era conseguida, muitas vezes, por práticas despóticas e coercitivas. Esta visão pode revelar uma grande dificuldade ou resistência de atualizar o projeto pedagógico frente as demandas apresentadas pela sociedade atual (REGO, 1996).

Outra causa apontada para a indisciplina seria o reflexo da pobreza e da violência presente no contexto social, fomentada pelos meios de comunicação, especialmente a televisão. Compartilham a idéia de que os alunos são o retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta, e a escola, vítima desta clientela inadequada. Pressupõe o indivíduo como um receptáculo vazio, modelado passivamente às pressões do meio. Neste caso, a escola sente-se impotente diante do aluno, principalmente se ele procede de ambientes desfavoráveis econômica e culturalmente (REGO,1996).

Na opinião de outros professores, o comportamento indisciplinado do aluno é atribuído à educação recebida na família, assim como as transformações familiares. Muitas vezes referem que os alunos vêm de lares autoritários e não sabem viver em ambientes democráticos; os pais não dão limites; os alunos vêm de lares desestruturados; são filhos de pais separados ou de mães solteiras; os pais não se interessam ou não tem possibilidade de conhecer ou acompanhar a vida dos filhos, ou a família desvaloriza a escola, etc. Neste caso, a escola se isenta de responsabilidade, de uma revisão interna, deslocando o problema para fora de seu domínio (REGO, 1996).

Outros, ainda, relacionam a indisciplina a traços de personalidade dos alunos. Atribuem a responsabilidade à própria criança ou adolescente. Entendem que as características individuais são definidas por fatores internos, independentes da aprendizagem e das influências culturais, como se a experiência escolar não tivesse nenhuma influência e interferência no comportamento individual (REGO,1996).

Já outros profissionais da comunidade escolar, como diretores, coordenadores, etc., e muitos pais atribuem a responsabilidade da indisciplina ao professor. Assim, a origem da indisciplina estaria ligada a falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções, e a disciplina estaria ligada à ordem, submissão e respeito à hierarquia, na qual a idéia de autoridade se confunde com autoritarismo (DAVIS e LUNA , apud REGO,1996).

Por outro lado, em relação à indisciplina, os alunos costumam dirigir suas críticas ao sistema escolar, alegando como motivos o autoritarismo nas relações escolares, a qualidade das aulas, a organização dos espaços e horários, o pouco tempo de recreio, a quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, a aspereza de determinados professores, a falta de clareza dos educadores, as aulas monótonas, ausência de regras claras, etc. (REGO, 1996).

Assim, grande parte dos envolvidos no processo de indisciplina escolar, apresentam visões opostas, parciais e pouco fundamentadas sobre o problema. As complexas relações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade estão pouco debatidas e impregnadas de meias-verdades e explicações do senso-comum. Sobre os determinantes da indisciplina, os educadores colocam a influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos num primeiro plano. Estes comportamentos estariam relacionados as suas características individuais, vistas como resultados de fatores inerentes a cada aluno ou de pressões do universo social, colocando o problema da indisciplina fora do seu alcance. Esta concepção determinista do desenvolvimento humano traz sérias conseqüências às práticas pedagógicas e acarreta perplexidade e imobilismo no sistema educacional. Este se vê desvalorizado e isento de cumprir seu papel no processo de constituição do sujeito, do ponto de vista de seu comportamento e da construção do conhecimento (REGO, 1996).

O mesmo autor refere ainda, que a Escola não deve explicar essa questão devido a fatores extra-escolares. A prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças e adolescentes possam conhecer, aprender, construir e interiorizar valores e posturas consideradas corretas pela nossa cultura, como atitudes de solidariedade, cooperação e respeito pelos colegas e professores, e desenvolver mecanismos de controle reguladores de sua conduta. Para isso, a escola e os educadores devem adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos, como à capacidade de concentração, possibilidades motoras, compreensão de determinadas matérias, etc. E os alunos, além de obedecer e se conformar com as regras estabelecidas pelo receio de punições e ameaças precisariam ter a oportunidade de conhecer e até discutir as intenções que as originaram e as conseqüências de suas infrações. Neste sentido, o papel mediador do professor é de fundamental importância.

Rego (1996), também postula, que a indisciplina pode ter suas causas em fatores intra-escolares, que envolvem a escola como um todo. Neste caso há que se fazer uma análise aprofundada e conseqüente dos fatores responsáveis pela indisciplina em sala de aula.

A mesma autora refere que as pesquisas mostram, que a indisciplina pode estar relacionadas à ineficiência da prática pedagógica como propostas curriculares problemáticas

e metodologias que subestimam a capacidade dos alunos, cobrança excessiva da posição sentados, inadequação da organização dos espaços em sala de aula e tempos disponibilizados, excessiva centralização na figura do professor, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de ameaças e sanções visando o silêncio, pouco diálogo, etc.

Já para Aquino (2000) a indisciplina escolar deve ser analisada sob um prisma histórico baseado em condicionantes culturais ou sob uma matiz psicológica, em relação à influência das relações familiares. Do ponto de vista histórico, a disciplina desenvolvia-se basicamente na obediência e subordinação, e o professor era hierarquicamente superior, detinha o respeito alheio e como mais próximo da lei, tinha como prerrogativa a punição. Sua função principal era modelar moralmente os alunos, assegurar o cumprimento das regras e normas mais amplas, inclusive os deveres escolares.

Com a democratização da sociedade, as relações sociais se transformaram e surgiu um novo sujeito histórico, mas permaneceu a imagem do aluno submisso e temeroso como padrão pedagógico. As escolas, com um caráter elitista e conservador, para classes mais abastadas, passaram a ser mais democráticas e o ensino expandiu-se para outras camadas sociais. Entretanto, esta escola continuaria num velho sistema não adaptado a este novo sujeito histórico. A indisciplina atual passaria a representar uma força de resistência e produção de novos sentidos à instituição escolar (AQUINO, 2000)

Em relação à influência das relações familiares, a indisciplina estaria associada à idéia de estruturação psíquica, de acordo com seus determinantes psicossociais, cujas raízes se encontrariam no sujeito, da noção de autoridade. A aceitação da autoridade externa pressupõe uma estruturação psicológica moral anterior ao ingresso escolar, referente a introjeção de parâmetros morais como permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, etc., indispensáveis para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 2000).

Aquino (2000), também refere que nos alunos, a carência destes parâmetros se traduz em agressividade/rebelia, apatia/indiferença ou ainda desrespeito/falta de limites, que supõe índices de insalubridade moral, além de obstáculos à ação pedagógica. Neste sentido, a indisciplina estaria revelando um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar sua contribuição para o trabalho educativo de crianças e adolescentes, num claro esfacelamento do papel da instituição família. Assim, o aluno que não teve uma estruturação psicológica moral estabelecida pela família, provavelmente não terá uma infra-estrutura moral para o trabalho pedagógico. Diante dessa falha, o professor pode criar condições de alterar esta estrutura, sedimentando, reinventando a moral discente através de seu campo específico

de conhecimento. Neste sentido, se poderia fundar ou recuperar a moralidade pelo trabalho do professor, que pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções.

O mesmo autor ainda relaciona a indisciplina ao baixo aproveitamento, comumente chamado de “fracasso escolar”, como representantes dos grandes males da escola contemporânea e principais obstáculos ao trabalho docente. Na figura do aluno-problema, que em geral apresenta distúrbios pedagógicos, de natureza cognitiva ou comportamental, situam-se ações que caracterizam a indisciplina. Este aluno-problema pode apresentar três características básicas: o aluno “desrespeitador”, o aluno “sem limites” e o aluno “desinteressado”.

O aluno “desrespeitador”, tem pouco respeito pela escola, que teria se tornado muito permissiva em relação ao rigor e à qualidade de educação que remonta ao militarismo, elitista, e na base da ameaça e do castigo. O aluno de hoje não viveu aquele momento histórico militar, e é necessária, então, uma relação de respeito para com o trabalho pedagógico, baseada na autoridade inerente ao papel do professor. Neste caso, a indisciplina escolar estaria indicando um novo sujeito, democrático, em busca de uma nova relação civil que necessita transformações nas relações escolares (AQUINO, 2000).

O aluno “sem limites” é caracterizado por crianças que não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam regras, em razão da permissividade dos pais, apontando para a hipótese do déficit moral como explicação para a indisciplina. Entretanto, a inquietação e a curiosidade do adolescente, antes reprimidas, podem ser encaradas como ótimo ingrediente para o trabalho escolar, dependendo apenas do seu entendimento e manejo e a idéia da permissividade na família não pode ser aceita como obstáculo para o professor em sala de aula, pois muitas vezes o aluno é indisciplinado com um professor, mas não com outro (AQUINO, 2000).

O aluno “desinteressado”, teria sua origem na falta de recursos para motivá-lo, com métodos e equipamentos adequados como televisão, computador, etc. que levaria os alunos ao desinteresse e apatia em relação a escola, sendo que a solução seria a modernização da escola (AQUINO, 2000).

Diante disto, percebe-se que as atribuições da família e da escola, embora complementares, são distintas. A família educa para a moralização da criança, para o cultivo de virtudes pessoais, para a ordenação da conduta. A escola se ocupa do conhecimento sistematizado, com a ordenação do pensamento por meio da reapropriação do legado cultural (AQUINO, 1998).

A partir destas constatações, percebe-se que a indisciplina pela falta de limites seria apenas um complicador para o ato pedagógico, jamais um fator impeditivo. Neste sentido, a indisciplina parece ser uma resposta ao abandono das funções docentes em sala de aula, um termômetro da relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções. E não se pode atribuir aos alunos a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos do trabalho do professor. A disciplina não é um pré-requisito para a ação pedagógica, mas um dos produtos ou efeitos do trabalho em sala de aula. (AQUINO, 1998).

Para Longarezi (2003) a indisciplina, apontada pelos professores como principal obstáculo do trabalho pedagógico, denota ausência de uma estrutura psicológica moral que torna o jovem despreparado para o convívio em ambientes regrados, como por exemplo a escola. Os adolescentes que apresentam falhas no seu desenvolvimento moral, geralmente, manifestam comportamentos inadequados, julgados, muitas vezes como comportamento indisciplinado, o que indica uma correlação entre disciplina e desenvolvimento moral.

Este autor identificou três dimensões da indisciplina na escola:

- a) A indisciplina pedagógica: é relacionada como obstáculo ao trabalho do professor sendo que as transgressões dificultam o desenvolvimento da aula ou o funcionamento da escola;
- b) A indisciplina ética e moral: relaciona a falta de educação e a ausência de limites no cumprimento das regras sociais. Em um sentido valorativo é um domínio de regras e limites que é o critério para avaliar disciplina e indisciplina. Já a moral tem um caráter normativo, destaca as falhas no desenvolvimento moral ou da personalidade e refere-se ao significado moral do comportamento enquanto indicador de características e atitudes morais. Sendo, assim a indisciplina estaria relacionada a traços de personalidade e motivação do aluno;
- c) Indisciplina individualista ou egocêntrica: o “eu” e o “ser” individual, refere-se a atitudes tomadas, como reações a agressões ou omissões do ambiente e do outro, manifestações de direitos, necessidades, dificuldades ou hábitos dos alunos, sendo o critério de julgamento de acordo com o ambiente que origina o comportamento avaliado e adotando a própria pessoa como referência. Nesta dimensão, a identificação da indisciplina leva em conta as variáveis psicológicas e contextuais.

Corroborando a idéia acima descrita, Araújo (1996) afirma que a indisciplina em sala de aula estaria relacionada com o desenvolvimento moral infantil. Este conceito baseia-se na teoria do desenvolvimento moral elaborada por Piaget, publicada em 1932 em seu livro “O juízo moral na criança”. Para Piaget (1977) “toda a moral consiste num sistema de regras, e a

essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p.11). Deste modo, verifica-se a vinculação entre regra e moral e a importância que o respeito às regras exerce no desenvolvimento da moralidade.

Para Araújo (1996), a indisciplina na escola se vincula ao desrespeito às regras estabelecidas. Se o princípio que norteia a regra não for o de justiça, a regra será imoral, e a indisciplina será sinal de autonomia. Se não é estabelecida com base em princípios democráticos e imposta de maneira autoritária, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina será um protesto contra a autoridade. Observando a natureza e a forma com que as regras são estabelecidas, o aluno indisciplinado pode ser ou não imoral, assim como o professor, supervisor ou diretor.

O mesmo autor refere que para lidar com a indisciplina, tradicionalmente, é utilizada a repressão, por meio de instrumentos de coação que a sociedade coloca a disposição dos profissionais da educação, que só funcionam com sujeitos que temem a autoridade. Esta forma de tratar a indisciplina reforça os estados de heteronomia e não traz os resultados esperados. Para romper com esta postura autoritária, as instituições podem adotar o método da “liberdade”, que é geralmente confundida com permissividade. Ao deixarem os alunos “livres”, para decidir tudo e fazer só o que acreditam ser correto, reforçam estados de anomia, em que não são solicitados a levar em consideração os colegas, as normas, leis e regras da sociedade.

De acordo com a Teoria de Piaget, para romper a dicotomia repressão-liberdade, deve haver uma democratização nas escolas, a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições. Neste contexto, deve existir uma concepção clara da função normatizadora das regras para as relações sociais, que como tal, podem ser questionadas e modificadas, e os alunos podendo expressar-se livremente tem a oportunidade de posicionar-se em relação as suas ações questionadas (ARAÚJO, 1996).

Para Aquino (2000) há princípios éticos limitadores da intervenção escolar, que envolvem quatro elementos básicos: o conhecimento; a relação professor-aluno; a sala de aula, e o contrato pedagógico que é a proposta de regras de convivência, que precisam se explicitadas e compartilhadas por todos os envolvidos no contexto escolar e se possível, negociadas por todos. Também refere cinco regras éticas para o trabalho docente: compreensão do aluno problema como porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; des-idealização do perfil de aluno; fidelidade ao contrato pedagógico, com clareza quanto as tarefas em sala de aula. A ação discente é de certa forma, reflexo da ação do professor;

experimentação de novas estratégias de trabalho, entendendo a sala de aula como um laboratório pedagógico; a competência e o prazer como compromissos básicos em sala de aula.

Considerando que a moralidade tem origem no respeito às regras e os valores morais são construídos pelas crianças desde as suas primeiras interações com a família, que começam no respeito que estabelecem pelos próprios pais, pode-se pensar que uma criança que apresenta falhas no desenvolvimento moral, provavelmente não será um adolescente que possui um conjunto de regras culturais internalizadas relacionadas ao respeito aos colegas e professores, à cooperação, à responsabilidade, a autonomia.

Diante do contexto social atual em que as famílias encontram dificuldades em impor limites e disciplina aos filhos supõe-se, então, provavelmente uma das possíveis conseqüências seja uma falha no desenvolvimento moral que se manifesta na escola, sob a forma de indisciplina, problema que as escolas enfrentam diariamente.

Assim, pode-se pensar que a indisciplina na escola, esteja relacionada, entre outros fatores a um desenvolvimento moral inadequado, em razão da não imposição de regras, pelos pais ou cuidadores, que não propiciaram às crianças um desenvolvimento da anomia para uma heteronomia e conseqüente autonomia.

2.4 O Desenvolvimento moral

O desenvolvimento moral é um tema amplo, bastante difundido na literatura e pesquisado por diversos autores. De acordo com Biaggio (1994), a moralidade é um conjunto de regras culturais internalizadas pelo indivíduo.

Já para Lourenço (1992), a moralidade é o respeito por certas normas e princípios sociais e prescritivos ou normativos e refere três perspectivas do desenvolvimento moral: a psicanalítica, que seria uma maior ou menor identificação do indivíduo com os valores e

padrões morais dos pais e da sociedade; a aprendizagem social, com a maior ou menor internalização de regras e normas morais, e a estrutural-construtivista, considerada como a construção de princípios morais e de justiça, indo mais além das normas morais e sociais em vigor.

Menin (1996) refere que desde o séc.XVIII, a moral é considerada por Kant como um princípio universal. Desde essa época, esse filósofo já havia introduzido os conceitos de heteronomia e autonomia. Heteronomia significa ser governado por outros, seria o agir pensando apenas em conseqüências externas e imediatas ou seguindo regras por prudência ou interesse. Autonomia significa governar-se por si mesmo, agir de acordo com sua vontade, para o bem e o certo a partir de motivos racionais, possíveis para toda e qualquer pessoa.

Dentro do campo da Psicologia, esse tema foi primeiramente estudado por Piaget que, em 1932, publicou suas pesquisas em sua obra “O julgamento moral da criança”. Piaget construiu uma teoria psicológica, complexa, coerente e rica sobre o desenvolvimento moral na criança, que serviu de referencial às pesquisas posteriores (LA TAILLE, 2006). Um dos aspectos mais importantes da obra de Piaget, é que os valores morais são construídos pelas crianças, na medida em que se relacionam com outras crianças e adultos e que se confrontam com situações que exijam uma atitude moral (RUIZ,2003).

Para Piaget (1977) desenvolvimento moral é o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa valores, princípios e regras que lhes são apresentadas. A moral consiste num sistema de regras que tem início no respeito que o indivíduo tem por essas regras. O respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento de dever. É um sentimento pessoal e expressão do valor atribuído aos indivíduos, que se constitui na interação da criança com o meio social.

Esse respeito às regras, que dá origem à moralidade, começa no respeito que se tem pelas pessoas que nos impõe tais regras, que é o respeito unilateral, aquele da criança pelo adulto. Nele, o poder de atuação de um sobre o outro é desigual e se dá numa relação de coação; o pequeno obedece por medo, por afeto, se molda ao grande, imitando-o. Como tem por característica ser egocêntrica, a criança é incapaz emocional, intelectual, social e perceptivamente, não percebe pontos de vista diferentes, pois é centrada em si. Com o desenvolvimento da criança, o respeito pode vir a tornar-se mútuo, em que há uma relação de mais igualdade de poder e as pessoas podem interagir na forma de cooperação, estabelecendo trocas equilibradas com os outros. Na cooperação, discutem-se argumentos, examinam-se posições, as próprias e a dos outros, conhecem-se outras perspectivas, o que pode provocar a

descentração, e a diminuição do egocentrismo. É na relação de igualdade com os outros que a criança descobre as diferenças e pode evoluir para a autonomia (MENIN, 1996).

A reciprocidade é um modo de relacionamento em que todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e interação no grupo. Tem por características a discussão e cooperação entre si para discutir e construir regras para o grupo, a consciência da regra como subproduto do grupo, o julgamento com avaliação das intenções dos atos e consideram mais errado o que mais prejudica a relação de confiança e solidariedade entre as pessoas e a convivência em grupo. O justo é o que garante a dignidade para todo e qualquer ser humano (PIAGET, 1977).

Para Piaget (1977) a construção do respeito que dá origem à moralidade se dá pela prática das regras que é o modo como as crianças as usam para si e para os outros, e pela consciência destas regras, que é a compreensão que as crianças tem das regras, o que são, para que servem, de onde vem. A prática e a compreensão das regras podem ser divididas em estágios de acordo com uma idade aproximada. Na prática das regras observa-se:

1º estágio: até os dois anos: simples práticas regulares e individuais, regras motoras e não sociais;

2º estágio: entre 2 e 6 anos: imitação dos maiores e predominância do egocentrismo, que surge como conduta intermediária entre as condutas socializadas e as individuais;

3º estágio: entre 7 e 10 anos: cooperação, em que as crianças descobrem a necessidade de um conjunto de regras, igual para todos, com controle mútuo entre elas;

4º estágio: a partir de 11 anos: codificação das regras, com interesse pela regra em si mesma, buscando construí-las mais justas completas.

Em relação à consciência das regras, que só é adquirida quando a criança passa a praticá-las em si, em cooperação no grupo, os estágios são:

1º estágio: até os 3 anos: não consciência das regras como algo obrigatório

2º estágio: entre três e 8/9 anos: regras vistas como sagradas e intangíveis, de origem adulta e de essência eterna; qualquer modificação é uma transgressão;

3º estágio: a partir de 9/10 anos: regras como combinações racionais, transformáveis por consenso e que o grupo constrói para si em benefício de todos.

Segundo Piaget (1977) há também três tipos de regras: as regras motoras, que tem origem na inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda a relação social; as regras coercitivas, originadas do respeito unilateral e as regras racionais, que tem origem no respeito mútuo.

Com relação ao desenvolvimento moral Piaget identificou três estágios: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia é um estado de ausência de regras, a partir do nascimento da criança. O sujeito age de acordo com o que considera certo, pelos seus interesses pessoais, desconsiderando as regras sociais. A heteronomia, é a fase em que as crianças percebem a existência de regras, que são impostas por outros, que exercem autoridade. Elas agem de acordo com os outros, que sabem o que é certo ou errado. São os pais, professores, pessoas mais velhas, a religião. A autonomia, em que as crianças sabem que existem regras para se viver em sociedade, e que a fonte destas regras está nele mesmo. O sujeito tem a capacidade racional de discernir entre o certo e o errado, levando em consideração os outros e seus direitos, baseando suas ações em princípios de universalidade e justiça (ARAÚJO, 1996).

Estes estágios obedecem esta ordem, pois o estágio superior surge da superação do anterior e são definidos conforme a tendência dominante pela qual a criança pensa a moral. Ou seja, se uma criança está no estágio de heteronomia, não significa, que em determinadas circunstâncias, não possa pensar de maneira autônoma (MENIN, 1996).

Dentro desta concepção de desenvolvimento moral, o sujeito, que nasce em anomia só construiria uma capacidade autônoma, passando por estados de heteronomia. Ao nascer, a criança encontra-se em um estado de egocentrismo radical, não se diferencia do mundo, não percebe a existência dos outros e não sabe que existem regras de convívio social. É a partir de sua interação com o mundo, basicamente com a família, e com a descentração cognitiva, originada desta interação, que pode começar a perceber a si e aos outros e a existência de regras que regulam as relações interindividuais. A criança então, passa para a heteronomia, que normalmente se dá pela coação exercida pelas pessoas mais velhas, que a obriga a agir de acordo com as regras que estabelece, por meio de ameaça de punição, tanto física quanto psicológica (ARAÚJO, 1996).

Na heteronomia, as relações interindividuais, que têm por base a coação e o respeito unilateral, não levam o sujeito a ter consciência de suas ações. O egocentrismo infantil vai dando lugar a uma socialização mais ampla, em que a criança conhece um mundo mais complexo e convive com outras de sua idade. Nesse momento, em que também ocorrem transformações cognitivas, pode ocorrer o processo de cooperação, em que a criança confronta seus pontos de vista com os de outros sujeitos. Deste processo de cooperação, surge o respeito mútuo e gradualmente, as relações da criança podem deixar de se basear somente na obediência para basear-se também na reciprocidade. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma “ética de solidariedade e de reciprocidade” nas relações que resultará numa autonomia progressiva de consciência na qual poderá prevalecer

a heteronomia. Neste sentido, as relações de cooperação, de reciprocidade e respeito mútuo são as fontes da autonomia (ARAÚJO, 1996).

Araújo (1996) refere ainda que a passagem dos estados de heteronomia para autonomia existe como possibilidade, e não, necessariamente como realidade. O sujeito poderá ou não se tornar autônomo. Não há uma idade determinada para que isto ocorra, pois como processo construtivo pode haver diferentes estados de autonomia que se situarão em níveis diferentes de juízo moral. Então, a autonomia ideal é uma possibilidade do ser humano e, do ponto de vista prático, pouquíssimas pessoas parecem conseguir construí-la.

Ainda, o mesmo autor refere que o fato de o sujeito ter a capacidade de pensar abstratamente sobre conteúdos e coordená-los de forma cada vez mais complexa (operações formais) não garante que suas ações estarão moralmente de acordo com este desenvolvimento. Poderá utilizar esta capacidade para ações moralmente condenáveis, como golpes financeiros e políticos ou domínio de familiares. Estas pessoas, se avaliadas em seu desenvolvimento moral poderão apresentar altos níveis de autonomia. Esta relação entre juízo moral e ação moral é uma questão de atenção da psicologia moral, na atualidade.

Para Piaget (apud ARAUJO, 1996) o sentimento do bem e a consciência do dever são aspectos essenciais para compreender a ação moral. A moral do dever puro, ou da obrigação obtida com base no respeito unilateral pode vir a se constituir em uma moral do bem, que obrigue a consciência a agir autonomamente e não em função da autoridade. São as relações com base no respeito mútuo que permitirão construir estados de heteronomia mais elaborados em direção à autonomia. Se o indivíduo viver constantemente em ambientes de coerção e respeito unilateral, dificilmente poderá alcançar um desenvolvimento ideal e autonomia. Assim, a integração entre ação e juízo moral será possível quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna, a agir moralmente de acordo com princípios universais de justiça e igualdade.

Ainda na área do desenvolvimento moral, Biaggio (1994) refere que Piaget focalizou o castigo e a justiça. Identificou dois tipos de castigos: o expiatório em que a punição aplicada tem proporção direta ao prejuízo causado e as intenções não são levadas em conta como uma surra por ter quebrado algo; e o recíproco em que a punição está contida nos resultados da ofensa, principalmente no efeito do rompimento do laço social, como não ter mais confiança em quem mente.

Em relação à justiça, que desenvolve a partir do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças e é uma espécie de lei do equilíbrio das relações sociais, identificou três estágios: subordinação da justiça a uma autoridade adulta até uma idade aproximada de 7/8

anos, a decisão independente da criança, a obediência é importante e inquestionável e a punição expiatória aceita; o equalitarismo progressivo, entre 8 e 11 anos em que o castigo recíproco é esperado e a ação moral é valorizada por si mesma, independente de prêmios e castigos com predomínio da igualdade entre os colegas; e a equidade, a partir de 11 anos, em que a “expição” é completamente eliminada do castigo e o perdão pode ser posto acima da retribuição. Alguns adultos ou culturas inteiras nunca atingem essa fase (BIAGGIO, 1994).

Piaget (apud MENIN, 1996) identificou, quanto ao julgamento moral das crianças, duas tendências no julgamento infantil: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. O primeiro julgamento é característica de crianças menores heterônomas, que considera o material objetivo, facilmente observado, as conseqüências do ato para avaliar a culpa de quem o cometeu: resultado grande, culpa grande, resultado pequeno, culpa pequena; O segundo julgamento caracteriza-se por responsabilidade subjetiva, e aparece em crianças maiores e adolescentes, autônomas, através do qual avaliam a intenção do sujeito que cometeu o ato e consideram as posições e situações vividas por cada indivíduo. É guiado pela solidariedade aos outros, a reciprocidade. Na evolução da moralidade, quando chegar a ser adolescente, será capaz de estabelecer princípios morais gerais e criar códigos próprios de conduta.

La Taille (2006) refere que Piaget, na década de 1930, já afirmava que autonomia seria possível e até provável se a educação abandonasse sua posição autoritária. Já em 1950, chegava à conclusão que a maioria das pessoas continuaria moralmente heterônoma, dependente de alguma forma de autoridade, pois em todas as instituições sociais prevaleciam as relações assimétricas de coação.

Muitos outros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos a partir dos pressupostos de Piaget, e entre os mais importantes destacam-se os de Lawrence Kohlberg, nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 a 1980.

La Taille (2006) cita que Kohlberg desenvolveu a Teoria do Desenvolvimento do Juízo Moral. A partir de suas pesquisas, tornou-se o autor mais completo da Psicologia relacionada ao desenvolvimento moral, sendo um dos psicólogos mais citados na literatura das Ciências Humana nas décadas de 1970 a 1980.

Esse autor assumiu alguns dos pressupostos piagetianos: desenvolvimento do juízo moral por estágios, cada estágio com uma forma de equacionar as questões morais, a seqüência de estágios é sempre a mesma, vai de uma menor para uma maior capacidade de aplicar a reversibilidade aos problemas morais, sendo o desenvolvimento cognitivo condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral, e este depende das construções endógenas do

sujeito. Além disso, postulou que as etapas do desenvolvimento cognitivo e moral são universais e o que pode variar de pessoa para pessoa é o estágio em que umas vão mais além do que outras (LA TAILLE, 2006).

Somado a isso, desenvolveu uma teoria sobre o Raciocínio Moral em adolescentes e adultos, a partir das descobertas de Piaget. Baseado em pesquisas com várias culturas e subculturas, afirmou que os princípios morais são universais, distintos de regras e crenças convencionais e arbitrárias e que tem uma seqüência evolutiva invariante, semelhante ao desenvolvimento cognitivo postulado por Piaget. (MENIN,1996).

Suas pesquisas partiram de histórias (dilemas) que descreviam situações de conflito à obediência de normas estabelecidas com uma necessidade humana situacional: o legal normativo x o desejo e a necessidade (MENIN, 1996).

Para avaliar o nível de Kohlberg apresentava aos sujeitos uma situação de dilema moral e com base neste dilema, formulava perguntas e identificava as razões pelas quais eram dadas as soluções para o dilema. O principal em sua pesquisa eram as razões que o sujeito dava para justificar as ações em relação ao dilema. A diferença na maturidade moral são as razões dadas para justificar determinado ato, que constituem os indicadores dos níveis ou estágios de maturidade moral (DUSKA e WHELAN, 1994).

De acordo com Lourenço (1992), o dilema mais conhecido utilizado por Kohlberg é “O dilema de Heinz”, no qual o marido rouba remédio para salvar a vida da mulher doente, que é um confronto entre o valor da vida e da propriedade, e apresenta as várias perguntas aos sujeitos. O dilema de Heinz é apresentado a seguir:

“Na Europa, uma mulher estava para morrer por causa de um tipo especial de câncer. Segundo os médicos, havia um remédio que poderia salvá-la. Era uma fórmula de radium descoberta recentemente por um farmacêutico da mesma cidade. O remédio era caro devido a sua preparação, mas o farmacêutico o vendia dez vezes mais caro que o preço do custo. Para prepará-lo, ele havia gasto duzentos dólares e o vendia por dois mil dólares a dose. Heinz, esposo desta senhora doente, pediu dinheiro emprestado, mas só conseguiu mil dólares, a metade do preço do remédio. Perguntou, então, se por sua mulher estar morrendo, poderia o farmacêutico vender-lhe um pouco mais barato ou então permitir que lhe pagasse mais tarde. Mas o negociante lhe disse: “Não, eu descobri o remédio e quero ganhar dinheiro com ele”. Então, Heinz ficou furioso, entrou na farmácia do homem, à noite, e roubou o remédio para a esposa.”

1. Heinz deve ou não assaltar e roubar o medicamento? Por quê?
2. Se Heinz não gostar da mulher deveria roubar ou não o medicamento?
Por quê?
3. Se a pessoa que estava para morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, Heinz deveria ou não roubar o remédio? Por quê?
4. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida de alguém? Por quê?

A partir dessas perguntas relacionadas a este e a outros dilemas, Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, cada um deles com dois estágios distintos. Estes estágios refletem a orientação moral e um modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as perspectivas ou valores em confronto. Os níveis e estágios serão descritos abaixo, conforme Lourenço (1992):

Nível 1 - O Nível Pré-Convencional ou Pré-Moral:

Esse nível corresponde à moral heterônoma descrita por Piaget. Neste nível, a justiça e a moralidade se reduzem a um conjunto de normas externas que são obedecidas para evitar o castigo ou satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas. Numa perspectiva sócio-moral, o indivíduo se vê como fora da sociedade, e esta é pensada em função de seus interesses pessoais.

Estágio 1: Moral do castigo. No estágio 1, há uma orientação moral para a obediência e para a punição. A justiça e a moralidade consiste em obedecer os mais velhos para evitar o castigo. O correto é evitar infringir regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos a pessoas e propriedades. A ação é mais injusta quanto maior for o dano. Considera-se o ato em si e não a intenção com que foi praticado. Numa perspectiva sócio-moral, prevalece o egocentrismo.

Estágio 2: Moral do interesse. No estágio 2, a orientação é ingenuamente egoísta. As ações moralmente corretas satisfazem as necessidades da própria pessoa. Numa perspectiva sócio-moral, distinguem perspectivas de si e dos outros, mas decide levando em conta o ponto de vista individualista e concreto, deixando que o outro decida por si mesmo.

Nível 2 - Nível Convencional:

Esse nível se caracteriza pela internalização de normas e expectativas sociais. A justiça se define pela conformidade as normas sociais e morais vigentes. O sujeito vive de acordo com o que é socialmente aceito e partilhado e procura cumprir os seus deveres e respeitar a ordem estabelecida, com tendência a agir de maneira a ser bem visto aos olhos dos outros ou a merecer o seu respeito, estima e consideração. Numa perspectiva sócio-moral o sujeito vive em sociedade, onde as necessidades individuais se subordinam aos pontos de vistas e necessidades do grupo.

Estágio 3 – Moral do coração. É uma moralidade interpessoal com tendência a superação da moral concreta e individualista do estágio anterior. Preocupação com as normas e convenções sociais. Tem necessidade de ser bom e correto para si e para os outros, importa-se com os outros. A regra de ouro e característica deste estágio: aja com os outros como gostaria que eles agissem com você. O comportamento é frequentemente julgado de acordo com a intenção. Numa perspectiva sócio-moral, os sujeitos distinguem as perspectivas e se colocam em relação aos outros indivíduos. Há um relacionamento interpessoal.

Estágio 4 – Moral da lei. Neste estágio há uma orientação para as normas e códigos socialmente aceitos e partilhados, para a manutenção do sistema social, dos deveres e direitos institucionais. Há grande respeito à autoridade, a regras fixas e manutenção da ordem social. O comportamento moralmente correto é cumprir o dever, mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social vigente. Quanto a perspectiva sócio-moral, considera o ponto de vista do sistema que define papéis e regras. As relações individuais são consideradas como lugar que ocupam no sistema.

Nível 3 – Nível Pós-convencional:

Esse nível se caracteriza pela conformidade à princípios éticos universais, como direito a vida, à liberdade e à justiça. Nele, as pessoas compreendem a relatividade das normas. Estas tem como finalidade garantir que os princípios universais sejam respeitados em contextos concretos. Neste caso, estas leis podem ser transformadas, ou até desobedecidas. Numa perspectiva sócio-moral, o indivíduo se coloca antes da sociedade, que não faria sentido se não estivesse a serviço dos direitos individuais fundamentais. O indivíduo pós-convencional sente-se obrigado a respeitar tais direitos por auto-imposição, por entender que os princípios universais representam o “ponto de vista moral” referido por Kohlberg.

Estágio 5 – Moral do relativismo da lei. Geralmente em minoria, e depois dos 20-25 anos. Revelam uma orientação moral para a relatividade das normas e para a universalidade dos princípios, pensam em termos de maior bem para maior número de pessoas . Comportamentos corretos são definidos em termos de direitos individuais e padrões criticamente examinados e aprovados democraticamente pela sociedade. Numa perspectiva sócio-moral, os indivíduos colocam-se antes da sociedade, ou seja, a sociedade só faz sentido se assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos.

Estágio 6 – Moral da razão universal. Orientado para o ponto de vista moral. Representa uma consciência clara da universalidade, normatividade e reversibilidade dos princípios éticos. O princípio da justiça passa à frente do princípio da utilidade social, mesmo entendido como procura do maior bem para o maior número. O certo é definido como uma decisão de consciência individual, de acordo com princípios éticos, lógicos, universais e consistentes, e como justiça, reciprocidade, igualdade de direitos humanos e respeito pela dignidade humana. Ao adotar o ponto de vista moral, o indivíduo sente-se coagido a agir moralmente por livre escolha e auto-imposição.

Kohlberg, ao final de sua vida, percebeu que o estágio 6 era muito difícil de ser atingido. Este estágio deixou de ser atribuído as respostas de moralidade pós-convencional mais elevadas, que passaram a ser parte do estágio 5. Entretanto, conservou-o como ideal supremo de desenvolvimento moral, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Níveis e estágios de desenvolvimento moral

Nível	Estágio	Orientação moral	Perspectiva sócio-moral
Pré-Convencional	1	Orientação para a punição e para a obediência.	Não distingue nem coordena perspectivas. Só há uma correta: a da autoridade.

Convencional	2	Orientação calculista e instrumental: pura troca e hedonismo pragmático.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista dos interesses individuais (“self” e outros)
	3	Orientação p/o “bonzinho” e p/uma moralidade de aprovação social e interpessoal.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afetiva e relacional
	4	Orientação p/manutenção da lei, da ordem e do progresso social.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal.
Pós-Convencional	5	Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem e maior número	Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal
	6	Orientação para os princípios éticos, universais, auto-escolhidos e generalizáveis	Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

Fonte: Adaptado de Colby e Kohlberg, 1987 (apud LOURENÇO, 1992, p.89)

Para Kohlberg (apud LOURENÇO, 1992) o nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças antes dos 9 anos, alguns adolescentes e adultos; o nível convencional é alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos e o nível pós-convencional é alcançado apenas por uma minoria de adultos, geralmente após os 20-25 anos.

Percebe-se assim que tanto para Piaget como para Kohlberg, o desenvolvimento moral depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais, e que com estes avanços, os estágios morais surgem em uma seqüência invariável, cada estágio surgindo a partir de e substituindo o anterior (NEWCOMBE, 1999).

O mesmo autor refere que para Kohlberg, a maioria dos adultos está no estágio 3 ou 4 no Nível Convencional e que embora as reações do nível 3 apareçam, cada vez com mais freqüência no final da adolescência e durante os anos de universidade, apenas uma pequena

parcela da população atinge este estágio. O estágio 6 é raramente encontrado entre os indivíduos.

A teoria de Kohlberg tem sido amplamente utilizada em pesquisas que buscam avaliar o desenvolvimento moral das pessoas. De acordo com Menin (1996), muitas pesquisas indicam que quanto mais rígida for a estrutura social, sem mudança de papéis entre seus membros, em que a justiça é severa, punindo os infratores com rigor, a tendência é encontrar forte incidência do nível Convencional. Já em sociedades em que haja rotatividade de papéis entre seus membros e convivência com diferentes costumes e respeito a eles, é maior a probabilidade de encontrar pessoas no Nível Pós-Convencional.

As aplicações da teoria de Kohlberg também são utilizadas em dinâmicas de grupo. Essas aplicações baseiam-se na premissa de que o conflito cognitivo é a base de aceleração para a passagem a estágios superiores. Para tanto, os sujeitos são defrontados com argumentos mais amadurecidos em grupos de 10 a 12 participantes podendo obter desenvolvimentos no julgamento moral (BIAGGIO, 1994).

A partir disso, Biaggio (1994) afirma que, através de dinâmicas de grupo, pode-se favorecer o desenvolvimento moral, com passagens a níveis mais elevados, que chegando ao pensamento pós-convencional, por promover o questionamento do status quo, da lei e da moral vigente pode levar a transformações sociais.

Em última análise, constata-se que tanto Kohlberg como Piaget postulam que o desenvolvimento moral se constrói principalmente pela interação social rica em dilemas morais. Assim sendo, pode-se pensar que a escola pode ajudar o seu aluno adolescente a desenvolver-se moralmente proporcionando momentos de discussão de dilemas morais. Isso poderia ser feito a partir da análise e discussão sobre histórias infantis, analisando comportamentos e atitudes de personagens, ou dilemas morais existentes em sala de aula conforme os alunos interagem entre si (BIAGGIO, 1994).

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as relações que existem entre a educação familiar, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes?

4 QUESTÕES NORTEADORAS

- De que forma os pais transmitem os valores educativos aos filhos, relacionados aos limites?

- De que forma os professores estabelecem limites aos alunos adolescentes?

- Qual a importância dos limites para o desenvolvimento dos adolescentes, segundo a percepção dos pais e dos professores?

- Quais os principais aspectos que facilitam aos pais e aos professores estabelecer limites aos adolescentes?

- Quais os principais aspectos que dificultam aos pais e aos professores estabelecer limites aos adolescentes?

- Quais as relações entre educação familiar e indisciplina escolar, na adolescência, segundo a percepção dos pais e dos professores?

5 METODOLOGIA

5.1 Delineamento de Pesquisa

Este estudo caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória em que foram analisadas as relações entre a educação familiar no que se refere aos limites estabelecidos na família, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes.

A pesquisa qualitativa permite entender o contexto e a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo, proporcionando um conhecimento maior de um evento e a explicação de comportamentos (VICTORA, KNAUTH E HASSEN, 2000).

A pesquisa do tipo exploratória tem como finalidades descrever, observar, registrar, analisar, classificar, ordenar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Este tipo de delineamento de pesquisa procura descobrir as relações entre os fenômenos e geralmente não contempla a formulação de hipóteses, dado que o objetivo é procurar informações sobre um determinado tema (GIL, 1994).

5.2 Sujeitos

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a amostra foi constituída por 15 sujeitos, distribuídos da seguinte forma:

- 5 adolescentes, de 15 à 18 anos, estudantes de Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública situada no interior do RS, independente do sexo e do nível sócio-econômico;
- 5 pais ou mães de adolescentes estudantes de Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública situada no interior do RS, independente do sexo, idade e nível sócio-econômico;
- 5 professores de Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública situada no interior do RS, independente do sexo, idade e nível sócio-econômico;

A população de adolescentes está relacionada à amostra de pais e de professores. Ou seja, os pais, são pais dos adolescentes, e os professores, são professores dos adolescentes.

Esses sujeitos foram escolhidos segundo o critério de escolha por conveniência, a partir da indicação da direção da escola.

5.3 Instrumentos

Foram utilizados nessa pesquisa, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas com os pais (Anexo A) e com os professores (Anexo B). Para os

adolescentes, utilizou-se o DIT – Defining Issues Test, um instrumento de medida objetiva do desenvolvimento moral, elaborado com base na teoria do julgamento moral de Kohlberg (anexo C).

A entrevista é uma forma de interação social, e se constitui numa técnica de coleta de dados mais utilizada por praticamente todos os profissionais que tratam de problemas humanos. A entrevista semi-estruturada enfoca um tema específico, dá ao entrevistador a possibilidade de intervenção e o entrevistado pode falar livremente sobre o assunto (GIL, 1994).

O instrumento de medida do desenvolvimento moral - DIT – Defining Issues Test, é uma medida objetiva criada por Rest e colaboradores (1974), embasado na teoria do Julgamento Moral de Kohlberg. Esse instrumento é composto por seis dilemas morais, alguns dos quais tomados do MJI, Entrevista de Julgamento Moral de Kohlberg. Para aplicá-lo são apresentadas 12 afirmações que o sujeito deve avaliar, quanto ao grau de importância que ele daria a esses fatores na tomada de decisão sobre o dilema moral proposto. O sujeito deve ordená-las por ordem de importância e assim, obtém-se um escore que representa a porcentagem e o grau de desenvolvimento moral do indivíduo. Nesta pesquisa, foi utilizada uma versão reduzida do DIT, que se compões de apenas três dilemas morais.

5.4 Procedimentos para a coleta dos dados

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com a direção de uma Escola Pública do município de Guaíba (RS) e solicitou a autorização para a coleta dos dados. Nesse momento, foi entregue uma Carta de Apresentação da ULBRA – Guaíba (RS), com as informações relevantes sobre a pesquisa e sobre os instrumentos que seriam utilizados. O contato para a realização da pesquisa foi delegado a uma das Orientadoras da Instituição.

Após a aprovação da escola, iniciou-se a coleta dos dados com os professores, pais e alunos do Ensino Médio. Cabe ressaltar que os adolescentes que participaram dessa pesquisa eram alunos dos professores entrevistados e filhos dos pais entrevistados.

Os 05 professores entrevistados foram aqueles que se mostraram disponíveis no momento em que a pesquisadora estava na Escola. Os 05 alunos foram indicados pela Orientadora da Escola, dos quais 3 eram alunos que apresentavam características de indisciplina e 2, características de disciplina.

Nestes alunos foi realizada a aplicação coletiva do DIT - Defining Issues Test, em uma sala cedida pela escola. A pesquisadora narrou em voz alta as histórias, explicou os

procedimentos da escala e cada adolescente respondeu o seu instrumento de forma individual. Na medida que iam surgindo dúvidas, a pesquisadora atendia individualmente cada aluno.

Após a aplicação do DIT foi solicitado a estes alunos o telefone dos pais para que também fossem convidados a participar da pesquisa. De forma geral, os pais dos alunos atenderam prontamente o convite e a solicitação da pesquisadora para participarem das entrevistas.

A todos os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo D).

Este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

5.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados das entrevistas realizadas dessa pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (1977).

Segundo o autor, esta análise caracteriza-se pela utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos dados coletados. Com isso, visa-se a obtenção de indicadores que permitam inferir conhecimentos referentes à origem destes dados considerados. Em outras palavras, análise de conteúdo visa a interpretação das mensagens coletadas, através de uma sistematização objetiva, com a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas a respeito destas mensagens.

Bardin (1977), refere ainda, que a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas. Desenvolve-se em três fases:

- a) A pré-análise, que é a fase de organização, dos primeiros contatos com os documentos, da leitura destes documentos, da escolha dos documentos, da formulação de hipóteses e da preparação do material para análise.
- b) A exploração do material, que se refere à codificação, em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo. Envolve o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha das categorias).
- c) O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, que tem por objetivo tornar os dados válidos e significativos. Utiliza procedimentos

quantitativos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e mostram as informações obtidas.

A análise das respostas dos adolescentes, atribuídas ao DIT, seguiu os critérios de levantamento propostos pelo manual do mesmo (Manual for the Defining Issues Test - Rest, 1986).

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, serão apresentados os dados de identificação dos pais que participaram dessa pesquisa, seguidos pelas categorias estabelecidas a partir da análise das entrevistas e

algumas verbalizações dos sujeitos ilustrando-as. O mesmo será feito com os professores e alunos.

Tabela 1. Dados de identificação dos pais:

MÃES	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA
M 1	F	36 anos	2º Grau Incompleto	Casada com 2 filhos	Servente	2 anos
M 2	F	42 anos	Superior - Pedagogia Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento com Ação Supervisora	Casada com 2 filhos	Professora	24 anos
M 3	F	53 anos	2º Grau Completo	Casada com 3 filhos	Comerciante	17 anos
M 4	F	32 anos	Superior – Administração	Casada com 1 filho	Analista contábil	1 ano
M 5	F	35 anos	1º Grau Completo	Casada com 1 filho	Funcionária Pública	4 anos

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A partir destes dados pode-se verificar que, embora o convite se estendesse a ambos os pais, apenas as mães compareceram para as entrevistas. Observou-se que a idade média das mães situa-se em 39,6 anos. Destaca-se também que mães M1, M2 e M3 são mães dos alunos com características de indisciplina na escola e as mães M4 e M5 são mães de alunos caracterizados pela escola como disciplinados.

Na análise das entrevistas com as 5 mães utilizou-se o método de análise de conteúdo. As respostas foram analisadas e organizadas em categorias estabelecidas *a posteriori*, de acordo com o conteúdo verbalizado pelas entrevistadas.

A primeira categoria de análise foi intitulada **(1) Estratégias para estabelecer limites na infância**. Nessa categoria foram agrupadas todas as unidades que estavam relacionadas às diferentes formas que os pais utilizavam para estabelecerem limites aos filhos na infância.

Tendo em vista as diferenças significativas nas respostas das mães entrevistadas essa categoria foi subdividida em 2 sub-categorias, intituladas:

- **1.1 Estratégias autoritárias (alto nível de controle e pouco envolvimento afetivo):** nessa sub-categoria, as estratégias utilizadas pelos pais para estabelecer limites aos filhos era a rigidez de regras, o castigo, a imposição de obrigações, sem espaço para a expressão de afeto e envolvimento afetivo.
- **1.2 Estratégias permissivas (alto nível de envolvimento afetivo e pouco controle):** nessa sub-categoria as estratégias utilizadas pelos pais para estabelecer limites aos filhos era a liberdade, o diálogo, o direito de decidir sobre o que queriam, com ausência de regras, controle e exigência.

A tabela 2 ilustra algumas verbalizações relacionadas à primeira categoria de análise dos pais intitulada **(1) Estratégias para estabelecer limites na infância**, que refere-se a maneira como os pais estabeleciam limites durante a infância de seus filhos que hoje são adolescentes. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 2. Categoria (1): Estratégias para estabelecer limites na infância

(1) ESTRATÉGIAS PARA ESTABELECEER LIMITES NA INFÂNCIA					
Sub-Categorias	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
1.1 Estratégias autoritárias	“Falava até a segunda vez. Na terceira batia neles. Choravam bastante depois eu explicava porque apanhavam.”	“Dava castigo, batia. Dava umas palmadas.”			“Regras e limites desde pequeno. Quando queria ser rebelde eu dava umas chineladas e dizia porque estava apanhando. Pedia permissão para fazer o que queria.”
1.2 Estratégias permissivas	“Eu mostrava o que era certo e o que era errado através da conversa. Sempre tive diálogo.”	“Ela chorava, fazia birra. Não aceitava o que eu falava. Não ficava quieta, e eu deixava.”	“Falávamos e ela aceitava tudo. Não reclamava, não chorava.”	“Sempre na base da conversa. Sempre uso o diálogo, explicando o lado certo e o lado errado.”	

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A segunda categoria de análise, foi denominada **(2) Estratégias para estabelecer limites na adolescência**. Nessa categoria foram agrupadas todas as unidades que estavam relacionadas às diferentes formas que os pais utilizavam para estabelecerem limites aos filhos

na adolescência. Tendo em vista as diferenças encontradas nas respostas das mães entrevistadas, essa categoria foi subdividida em 3 sub-categorias, intituladas:

- **1.1 Estratégias autorizantes (alto nível de controle e alto nível de envolvimento afetivo):** nessa sub-categoria as estratégias utilizadas pelos pais para estabelecer limites aos filhos era limites, horários, exigências, controles, mas também diálogo, liberdade, afeto.
- **1.2 Estratégias autoritárias (alto nível de controle e pouco envolvimento afetivo):** nessa sub-categoria, as estratégias utilizadas pelos pais para estabelecer limites aos filhos era a rigidez de regras, o castigo, a imposição de obrigações, sem espaço para a expressão de afeto e envolvimento afetivo.
- **1.3 Estratégias permissivas (alto nível de envolvimento afetivo e pouco controle):** nessa sub-categoria as estratégias utilizadas pelos pais para estabelecer limites aos filhos era a liberdade, o diálogo, o direito de decidir sobre o que queriam, com ausência de regras, controle e exigência

A tabela 3 ilustra algumas verbalizações relacionadas à segunda categoria de análise dos pais intitulada **(2) Estratégias para estabelecer limites na adolescência**, que se refere à maneira como os pais estabelecem limites aos seus filhos que hoje são adolescentes. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 3. Categoria (2): Estratégias para estabelecer limites na adolescência.

(2) ESTRATÉGIAS PARA ESTABELEECER LIMITES NA ADOLESCÊNCIA					
Sub-	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5

1.1					
1.1 Estratégias autorizantes				“Converso bastante. Explico tudo o que pode acontecer. Estabeleço horários, nunca proibição. Converso tentando fazer com que aceite, dizendo o porquê. Estamos sempre voltados pra ele. Dou liberdade, mas verifico onde está e com quem.”	“Sempre coloquei limites, horário e exigi muito. Sempre verifico como ele está. Ele é muito importante pra mim. É meu amigão....converso bastante, dou liberdade, deixo escolher o que quer.”
1.2 Estratégias Autoritárias		“Às vezes o pai fica brabo, discute, impõe a vontade dele. Aplicamos o castigo”.			
1.3 Estratégias permissivas	“Relação de amizade. Não é de mãe e filho. Damos liberdade. Converso com eles. Eles decidem o que querem fazer.”	“Não somos controladores. Conversamos bastante. Ela tem opinião e briga até provar que está certa. Normalmente ela tem razão...é até difícil admitir...na escola, quando acha algo errado, defende e até briga...é impulsiva, mas madura pra idade.”	“Converso e explico onde está o perigo. Mas ela desobedece as vezes.”		

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

Na tabela 4 pode-se visualizar alguns exemplos das frases que compõem a categoria **(3) Importância dos limites na adolescência**. Nessa categoria estão descritas as verbalizações das mães que se referem a sua opinião sobre a importância de estabelecer limites na adolescência. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 4. Categoria (3): Importância dos limites na adolescência.

(3) IMPORTÂNCIA DOS LIMITES NA ADOLESCÊNCIA

M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
“O aluno que não tem limites extrapola, abusa de tudo e se mete em drogas. Ele tem que saber até onde pode ir e o que acontece se passar dos limites.”	“Tem que ter limites pra saber até onde não prejudica os outros.”	“É importante dar limites para dar liberdade, para conhecer, para ver o perigo, para não ficar muito dependente da mãe.”	“Para compreender o que é certo e o que é errado.”	“Pra ser um adulto de caráter. Pra não ser rebelde e respeitar as regras. Pra não ser um adulto sem freios, respeitar os limites dos outros e respeitar os mais velhos. Na escola ele é orientado, em casa é educado.”

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela 5 refere-se categoria **(4) Aspectos facilitadores**, na qual são descritas as respostas verbalizadas pelas mães, relacionadas aos aspectos facilitadores no estabelecimentos de limites aos filhos adolescentes. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 5. Categoria (4): Aspectos facilitadores

(4) ASPECTOS FACILITADORES				
M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
“A amizade e o diálogo aberto.”	“O diálogo”.	“O castigo, a conversa, o acordo.”	“Os argumentos, o porquê dos limites.”	“A religião.”

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela a seguir apresenta as principais verbalizações da quinta categoria de análise **(5) Aspectos Dificultadores** para se estabelecer limites aos jovens. Nessa categoria agrupou-se as respostas das mães segundo suas opiniões frente às principais dificuldades encontradas para estabelecer limites aos filhos adolescentes. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 6. Categoria (5): Aspectos Dificultadores

(5) ASPECTOS DIFICULTADORES

M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
“Quando está com os colegas ele desobedece.”	“Quando divergem os pensamentos”.	“Com as amizades é difícil segurar nas regras.”	“Dizer não. O não é pesado. É difícil dizer não”.	“Não é adulto e não é criança. É muito rebelde e acha que os pais não sabem nada.”

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela 7 apresenta a sexta categoria de análise chamada de **(6) Relações família e escola**. Refere-se às verbalizações das mães sobre a relação que há entre os limites estabelecidos na família aos filhos adolescentes e os limites estabelecidos na escola. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a seguir:

Tabela 7. Categoria (6): Relações família e escola

(6) RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA				
M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
“Um deve continuar o outro. Tem que ter limites na família e na escola. Aquele que não tem limites em casa não tem na escola, nem na sociedade e em lugar algum. Ele não respeita os pais, nem os professores, nem os outros.”	“A escola não tem limites... parece que tudo pode. Não tem mais respeito... os professores não podem fazer nada... na família pode sentar, conversar e até punir. Na escola isto não acontece..”	“Parece que na escola não tem muitos limites. Ela discute com os professores, xinga, joga tudo e sai. A professora tinha que chamar e dizer o que acontece. Tive que reclamar, agora os professores vêm.”	“Os da escola complementam os da família... os de casa são mais relacionados a eles mesmos, os da escola são mais de organização, mais sociais.”	Se tem limites em casa vai ter limites na escola. Vai saber respeitar. Se não der limites quando pequeno, quando grande não tem limites.”

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

Na tabela 8 encontram-se alguns relatos que fizeram parte da sétima categoria **(7) limites: ontem e hoje**. Nesta categoria as mães se manifestaram a respeito de sua própria adolescência comparada à juventude de seus filhos, em relação ao estabelecimento de limites. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a seguir:

Tabela 8. Categoria (7): Limites: ontem e hoje

(7) LIMITES: ONTEM x HOJE				
M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
“Era muito melhor. Tínhamos mais limites e éramos mais educados. Agora tem marginalidade, drogas, bebidas, violência, andam armados. As palavras de hoje são pesadas, agressivas, te mandam longe. Isso é natural hoje. Antigamente era falta de educação.”	Muita diferença. Fui criada com rigidez. Meu pai era rígido, não podia questionar nada. Antigamente era mais imposto. Era “porque não pode”. Hoje tem mais diálogo.”	“Muito diferente. Antigamente não tinha o “ficar”. Agora tem o “ficar” do beijo, o “ficar” do sexo. Antigamente sexo era feio, te obrigava a casar. Agora, se não der certo pode arranjar outra pessoa.”	“A minha adolescência foi terrível. Perdi minha mãe com 9 anos e fui morar com minha irmã. Meu cunhado era alcoólatra e eu não podia fazer nada. Eles eram muito rigorosos e eu não podia sair. Hoje, procuro não fazer isto com meu filho. Dou liberdade de sair, mas verifico onde está e com quem.”	“A minha adolescência foi péssima. A minha mãe nunca conversou comigo. Batia, me jogava longe, era agressiva. Era tudo na “porrada” e não tinha diálogo. Isto me serviu de orientação. Hoje eu dou liberdade pro meu filho, deixo escolher o que quer. Não fiz como a minha mãe,

Fonte: Entrevistas com pais de alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A seguir serão apresentados os dados de identificação dos professores dos adolescentes que participaram dessa pesquisa, seguidos pelas categorias estabelecidas a partir da análise das entrevistas e algumas verbalizações dos sujeitos ilustrando-as.

Tabela 9. Dados de identificação dos professores:

	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA
P 1	F	30 anos	Superior incompleto – Biologia	Solteira com 2 filhos	Professora	5 meses
P 2	F	45 anos	Superior - Pedagogia Pós-Graduação em Literaturas Brasileiras	Casada com 3 filhos	Professora	8 anos
P 3	F	44 anos	Superior – Direito com Formação Pedagógica	Casada com 2 filhos	Professora	1 ano e 6 meses
P 4	F	55 anos	Superior – Relações Públicas com Pós-Graduação em Metodologia e Planejamento para docentes	Viúva com 2 filhos	Professora	12 anos
P 5	M	39 anos	Superior – Administração e Superior incompleto – Direito	Solteiro sem filhos	Professor	9 anos

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A partir dos dados apresentados na tabela 9, percebe-se que os professores entrevistados eram, em sua maioria, do sexo feminino (80%), possuíam filhos e tinham uma idade média de 42,6 anos.

Na análise das entrevistas com os 5 professores utilizou-se o método de análise de conteúdo. As respostas foram analisadas e organizadas em categorias estabelecidas *a posteriori*, de acordo com o conteúdo verbalizado pelos entrevistados.

A primeira categoria de análise foi chamada de **(1) Estratégias para estabelecer limites**. Nessa categoria foram agrupadas todas as unidades que estavam relacionadas às diferentes formas que os professores utilizavam para estabelecer limites aos alunos adolescentes. Tendo em vista, as diferenças significativas nas respostas dos entrevistados essa categoria foi subdividida em 3 sub-categorias intituladas:

- **1.1 Estratégias autorizantes (altos níveis de envolvimento afetivo e controle):** nessa sub-categoria os professores utilizavam estratégias para estabelecer limites através do diálogo, do carinho, da confiança, da liberdade de expressão, da reflexão, da sinceridade, do respeito mútuo, bem como certo nível de controle e exigência.
- **1.2 Estratégias autoritárias (altos níveis de controle e pouco envolvimento afetivo):** nessa sub-categoria os professores utilizavam estratégias para estabelecer limites como a rigidez de regras, o castigo, o registro de ocorrência, a imposição de obrigações, o encaminhamento ao diretor da escola, a exigência unilateral de tarefas, a ausência de diálogo, entre outros.
- **1.3 Estratégias permissivas (alto nível de envolvimento afetivo e pouco controle):** nessa sub-categoria as estratégias utilizadas pelos professores para estabelecer limites aos alunos era o respeito, a liberdade, o diálogo e a ausência de controle dos mesmos. Esses dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela abaixo:

Tabela 10. Categoria (1p): Estratégias para estabelecer limites

(1) ESTRATÉGIAS PARA ESTABELECEER LIMITES					
Sub-Categorias	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
1.1 Estratégias autorizantes		“Procuro fazer um acordo com relação às regras em aula, de forma direta, objetiva e sincera”			“Trabalho com regras, mas todos têm espaço para falar, estímulo a crítica e a reflexão entre eles”
1.2 Estratégias autoritárias			“Radicalizo, tiro de aula, registro ocorrência e mando para o diretor”	“Exijo silêncio, os alunos não podem conversar nas minhas aulas, se não ficam dou mais e mais trabalhos”	
1.2 Estratégias permissivas	“Procuro estabelecer com respeito...os alunos devem ter a liberdade de expor sua energia de alguma forma”				

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A segunda categoria de análise foi chamada de **(2) Importância dos limites no contexto escolar**. Nessa categoria foram reunidas todas as respostas relacionadas à importância percebida pelos professores no que se refere aos limites dentro do contexto escolar. Esses dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a seguir:

Tabela 11. Categoria (2p): Importância dos limites no Contexto Escolar

(2) IMPORTÂNCIA DOS LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
“Para se inserir na sociedade, para tudo na vida, em casa, no trabalho, na vida afetiva.”	“Porque não tem limites em casa precisam e querem limites”	“Na vida adulta vão precisar .. na vida não se faz o que se quer. Tem que saber até onde pode ir.	“É muito importante, tem que ter limites.”	“as modificações na família dão liberdades que os filhos não tinham antes. Sem a mãe eles ficam sem comando. A escola deve se modificar , resgatar a autoridade do professor.”

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS

Na tabela 12 foram agrupadas todas as respostas dos profissionais relacionadas aos **(3) Aspectos Facilitadores** no estabelecimento de limites aos alunos adolescentes. Isto é, nessa terceira categoria foram reunidas as verbalizações que se relacionavam aos aspectos observados por eles, no cotidiano de suas práticas profissionais, que facilitavam os limites entre os alunos. Esses dados encontram-se resumidos e exemplificados nas tabelas abaixo:

Tabela 12. Categoria (3p): Aspectos Facilitadores

(3) ASPECTOS FACILITADORES				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
“O falar com amizade e carinho. O diálogo e o respeito”	“A confiança, falar a linguagem deles e não se colocar acima. Demonstrar alegria.”	“O diálogo, e a negociação. Mostrar que a autoridade do professor é indiscutível.”	“Estabelecimento de regras a serem cumpridas por todo o corpo docente.”	“Tecnologia. Aliar os conteúdos à informática. Tornar a aula interessante dentro do contexto do aluno. Falar sobre temas interessantes como drogas, aborto.”

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela 13 apresenta as principais verbalizações da quarta categoria de análise **(4) Aspectos Dificultadores** para se estabelecer limites com os jovens. Nessa categoria agrupou-se as respostas dos profissionais segundo suas opiniões frente às principais dificuldades encontradas no dia a dia das aulas para o estabelecimento de limites entre os adolescentes.

Tabela 13. Categoria (4p): Aspectos Dificultadores

(4) ASPECTOS DIFICULTADORES				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
“A falta de educação. A educação que trazem de casa.”	“A carga de problemas que o aluno traz de casa e a vida pessoal do professor, principalmente se ele for exigente e autoritário.”	“O falar de maneira mal-educada, com desinteresse, o usar eletrônicos em sala de aula, o barulho deles e o não saber ouvir. Eles também ameaçam os professores, que tem que ter cuidado no falar.”	“A criação, a educação dos pais. Eles já vem de casa sem limites, não tem mais respeito porque os pais trabalham e não acompanham mais os filhos.”	“O respeito e a postura dos jovens. Eles não admitem regras e não aceitam a autoridade do professor. Isto está ligado as mudanças de hábitos na família, onde os filhos são o centro das atenções e não há papéis bem definidos dos pais sobre a figura de autoridade, comando e responsabilidade, com muita permissividade.”

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela 14 se refere à quinta categoria de análise **(5) Relação família e escola**. Apresenta as verbalizações dos professores, segundo a sua opinião, no que diz respeito a relação entre os limites estabelecidos na família e os limites estabelecidos na escola. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a baixo:

Tabela 14. Categoria (5p): Relações entre família e escola

(5) RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
<p>“Regras, respeito ao direito do próximo deve ter na família e na escola... a família é uma coisa mais íntima: mãe, pai, irmãos..a escola é mais social... os dois tem que ter limites...a falta de limites na família dificulta os limites na escola... se não tem limites em casa, não vai respeitar os limites na Escola.”</p>	<p>A família dá limites para a vida, ensina como se comportar, a relação de tratamento com os colegas...a escola é uma continuidade preparando para a sociedade..... há famílias que exigem e outras não, e deixam para a Escola o que deveriam fazer... muitas vezes aprendem na Escola o que deveriam aprender em casa.”</p>	<p>“Quando tem limites em casa, sabem os seus limites em outro contexto. Se não tem em casa, é difícil entender que tem que ter na escola... na escola convivem num contexto maior e os limites tem que ser ampliados... os limites da Escola são para a vida e o trabalho. Estão relacionados a situações diferentes e eles não sabem diferenciar.”</p>	<p>“A maneira como tratam os pais também tratam os professores....o respeito deve existir na família e na Escola. Eles não sabem se posicionar e distinguir isto.”</p>	<p>“A família dá limites aos relacionamentos, dá introdução a valores éticos. Agora quer “terceirizar” isto para a Escola. Como o aluno já vem com traços para a Escola não se consegue mudar isto. A família não tem tempo e a Escola não está preparada... há uma distância muito grande entre família e escola... Deve haver uma nova relação entre a família e a escola.”</p>

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

Na tabela 15 foram agrupadas as respostas dos profissionais que se relacionam com a oitava categoria **(6) Limites na família e Disciplina na escola**. Nesta oitava categoria foram agrupadas as verbalizações, segundo a opinião dos professores, no que se refere a relação que há entre os limites estabelecidos na família e a disciplina na escola. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a seguir:

Tabela 15. Categoria (6p): Limites na família e Disciplina na escola

(6) LIMITES NA FAMÍLIA x DISCIPLINA NA ESCOLA				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
“Os limites na família, com relação a regras e respeito devem ser seguidos também na escola.”	“Os limites de conduta, de respeito, tanto na família quanto na Escola, é a base de tudo. O principal é aprendido na família. A escola vai aprimorar o que o adolescente trouxe da família.”	“A disciplina envolve limites. Se não tem limites, não tem disciplina.”	“Se não tem limites na família também não tem disciplina na escola. A maneira como tratam os pais se reflete na escola. Se os pais deixam fazer tudo eles acham que podem fazer o mesmo com os professores.”	“Os pais deixam os filhos fazerem tudo, não tratam os filhos como filhos, não tem a figura de autoridade dos pais, não trabalham a questão dos limites, não colocam regras e para a escola fica difícil, e o professor fica enegado.”

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A tabela 16 apresenta a nona categoria **(7) Limites: ontem e hoje**. Refere-se à opinião dos profissionais em relação à questão dos limites para a juventude de hoje, comparada com a sua própria adolescência. Estes dados encontram-se resumidos e exemplificados na tabela a baixo:

Tabela 16. Categoria (7p): Limites: ontem e hoje

(7) LIMITES: ONTEM E HOJE				
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
“Muito diferente. Era mais rígido tanto na família como na escola. Não havia questionamentos. Hoje há direito de questionamento das regras.”	“Havia mais respeito e disciplina. Hoje há mais liberdade até na comunicação com os pais.”	“Eu era muito obediente. O que o pai dizia era lei. Obedecia e respeitava mesmo contrariada. Se o pai mandava, não se discutia. Hoje tudo é conversado e permitido.”	“Muito diferente.. Se o pai dizia alguma coisa, mesmo não gostando, o adolescente obedecia. Hoje não existe mais isso. Se os pais ou professores dizem pra fazer, eles não fazem e ainda ameaçam.”	“Na minha época “batalhávamos” muito pra ir pra escola. Hoje eles não dão valor. A escola não é valorizado como no passado. Os alunos menosprezam a escola e a escola não agrada mais.”

Fonte: Entrevistas com professores de Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

Deve-se ressaltar que as entrevistas com as mães e professores apresentaram questões muito semelhantes, com pequenos ajustes no vocabulário adequando-se às diferenças de contexto onde as professoras e as mães estavam inseridas.

A seguir serão apresentados os dados de identificação dos adolescentes que participaram dessa pesquisa, seguidos pelo levantamento e interpretação dos escores do DIT, de acordo com o manual do instrumento.

Tabela 17. Dados de Identificação dos adolescentes

ALUNOS	A1	A2	A3	A4	A5
IDADE	16	17	17	15	15
SEXO	M	F	F	M	M
ESCOLARIDADE	3º ano	3º ano	3º ano	1º ano	1º ano
ESCOLA	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
ESTADO CIVIL PAIS	Casados	Casados	Casados	Casados	Casados
TRABALHO PAI	Aposentado	Representante Comercial	Mecânico de automóveis	Metalúrgico	Mecânico
TRABALHO MÃE	Auxiliar de Serviços Gerais	Professora	Secretária	Administradora	Funcionária Pública
ESCOLARIDADE PAI	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Sem instrução
ESCOLARIDADE MÃE	Ensino Fundamental	Ensino Superior	Ensino Fundamental	Ensino Superior	Ensino Fundamental
P - Escore do Princípio Moral	13	19	30	8	8
% P	43,3%	63,3%	46,6%	26,6%	26,6%
Estágio predominante do Desenvolvimento Moral	3 Convencional	5 Pós- Convencional	3 Convencional	3 Convencional	4 Convencional
Classificação da Escola	Aluno indisciplinado	Aluna indisciplinada	Aluna indisciplinado	Aluno disciplinado	Aluno disciplinado

Fonte: Alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública – Guaíba, RS.

A partir dos dados apresentados na tabela 17, percebe-se que os adolescentes que participaram dessa pesquisa eram, em sua maioria, do sexo masculino (60%), estudantes do 3º ano do Ensino Médio (60%), com uma idade média de 16 anos. Com relação aos pais, todos eram casados e exerciam atividades profissionais fora de casa, sendo que, de forma geral, o nível de escolaridade das mães foi superior ao nível de escolaridade dos pais.

Com relação ao instrumento de medida do Desenvolvimento Moral (DIT), observou-se que 4 alunos (A1, A3, A4 e A5) foram classificados, de acordo com a Teoria do Julgamento Moral de Kohlberg, no estágio 3 e 4, correspondentes ao desenvolvimento moral

Convencional. O aluno A2 foi o único adolescente classificado no estágio 5 correspondendo ao desenvolvimento moral Pós-Convencional.

Essa classificação deu-se a partir das histórias (dilemas morais) e suas respectivas afirmações em que o aluno deveria avaliar quanto ao grau de importância que ele daria a esses fatores na tomada de decisão sobre o dilema moral proposto. Assim, cada aluno ordenou as afirmações propostas por ordem de importância obtendo-se, então, um escore que representa a porcentagem e o grau de desenvolvimento moral do indivíduo.

A partir dessas perguntas relacionadas aos dilemas, Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, cada um deles com dois estágios distintos. Estes estágios refletem a orientação moral e um modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as perspectivas ou valores em confronto.

Apoiados na Teoria de Kohlberg, em relação aos Níveis de Desenvolvimento Moral, os resultados obtidos indicam que os alunos A1 e A3, indisciplinados e o aluno A4, disciplinado, encontram-se no estágio 3 do Nível Convencional; o aluno A5, disciplinado, encontra-se no estágio 4 do Nível Convencional, e o aluno A2, indisciplinado encontra-se no estágio 5 do Nível Pós-Convencional.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estabelecendo um paralelo entre a família e a escola, sabe-se que elas devem caminhar juntas na educação e socialização dos futuros cidadãos. Considerando as atuais dificuldades encontradas em relação ao estabelecimento de limites aos filhos e alunos adolescentes, esse estudo buscou investigar, em uma Escola da Rede Pública Estadual da cidade de Guaíba, quais são as relações que existem entre a educação familiar, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes, segundo a opinião de pais e professores.

Em relação aos dados de identificação dos pais observou-se que apenas as mães compareceram para as entrevistas, embora o convite fosse feito também aos pais. As idades das mães foram variadas, sendo a mínima de 32 anos e a máxima 53 anos, apresentando mais ou menos uma geração de diferença entre as mães entrevistadas. Com relação ao nível de escolaridade, constatou-se que apenas duas têm Nível Superior.

Apesar das diferentes configurações familiares atualmente encontradas, todas as mães que participaram desse estudo eram casadas. Ou seja, mulheres que constituem famílias nucleares. Apenas a mãe M1, embora oficialmente casada, relatou criar os filhos, praticamente sozinha porque o marido viaja regularmente a trabalho.

Esse dado parece confirmar o que apresenta a literatura, já que conforme Böck (1996), a mulher trabalha tanto quanto o homem, devido às necessidades econômicas, para compor a renda familiar. A carga horária do trabalho junta-se aos afazeres domésticos e ao papel de mãe. No entanto, o que se percebe é que a mulher foi trabalhar, mas o homem não assumiu os trabalhos domésticos em relação de igualdade. Além disso, parece que a educação dos filhos ainda está centrada apenas na responsabilidade das mães.

As mães entrevistadas trabalham fora, têm uma dupla jornada e parecem ainda ter ficado com a responsabilidade maior em relação à educação dos filhos. Como passam a maior parte do dia longe de casa, pode-se supor que os filhos adolescentes não têm o convívio de suas mães durante o dia. Esse aspecto também repetiu-se durante a infância dos jovens, pois também não tiveram suas mães disponíveis durante sua jornada de trabalho. Isso leva-nos a pensar que enquanto suas mães trabalhavam, estes filhos tiveram as mais variadas interações sociais não ligadas especificamente apenas as suas famílias de origem.

Mais uma vez, percebe-se que esse resultado corrobora o que aponta a literatura. Tiba (2006) refere que devido às mudanças do papel feminino na família contemporânea a criança vivencia uma diversidade de interações sociais desde que nasce. Geralmente, como ambos os pais trabalham, a criança fica em creches e escolas, ou aos cuidados de babás, empregadas

domésticas, avós ou ainda com babás eletrônicas como televisão, computadores, jogos eletrônicos, entre outros. Tudo isso, com certeza, vêm a dificultar ainda mais a imposição de limites na educação dos filhos.

Quanto aos dados de identificação dos professores, denominados P1, P2, P3, P4 e P5, observou-se que, embora a idade média tenha sido de 42,6 anos, a idade mínima foi de 30 anos e a idade máxima de 55 anos. A maioria dos professores (80%) era do sexo feminino com nível de escolaridade superior, bem como todas as professoras tinham filhos. Pode-se supor que como as professoras também eram mães e trabalhavam, elas também passavam pouco tempo com seus filhos e estes também dependiam de outros ambientes para crescerem, que não apenas suas famílias de origem. Deduz-se, dessa forma, que se repete nas famílias das professoras o mesmo que acontece em relação às dificuldades para impor limites aos filhos das mães entrevistadas.

Após essas constatações a respeito da caracterização geral da amostra, serão discutidos a seguir os principais resultados no que se refere ao estabelecimento de limites. É consenso entre os autores que impor limites aos filhos é saudável, benéfico e necessário, pois age como um referencial de segurança interna e como meio de viver civilizadamente. Entretanto, é preciso fundamentar e justificar esse limite, respeitando a idade, o contexto familiar, as características pessoais para não exigir demais ou subestimar a capacidade de absorção e entendimento do adolescente (BÖCK, 1996).

Quando não são estabelecidos limites, normalmente, as crianças passam por várias etapas que vão se agravando com o tempo. Inicialmente, elas apresentam ataques de raiva, descontrole emocional e tem dificuldades de aceitar qualquer tipo de negação a seus desejos. Com o tempo as crianças vão crescendo e também crescem as dificuldades de aceitar limites até que isto se torne uma forma de comunicação e controle das pessoas com as quais tem contato. Com o passar da idade, pode-se esperar que apresentem distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldades para concluir tarefas, excitabilidade e baixo rendimento. Por fim, se contrariadas podem agredir fisicamente, e até apresentar doenças psiquiátricas nos casos em que há predisposição. Há, também, uma relação entre a falta de limites e a marginalização e consumo de drogas (ZAGURY, 2003).

Sendo assim, dada a importância de estabelecer limites na infância, buscou-se investigar como as mães estabeleciam limites na infância aos seus filhos adolescentes. Considerando-se que as mães M1, M2 e M3 tinham filhos com características de indisciplina e as mães M4 e M5 tinham filhos com características de disciplina, verificou-se que as mães

M1 e M2 combinavam estratégias educativas autoritárias e permissivas. A partir das verbalizações da mãe M3, pode-se inferir que ela utilizava apenas estratégias permissivas. Das mães que tinham filhos considerados disciplinados, a mãe M4 é a única que apresentava estratégias permissivas. Por outro lado, a mãe M5 apresentava estratégias autoritárias, enfatizando as regras e os limites e a falta de autonomia por parte do filho.

Os resultados evidenciaram que na adolescência ocorreram mudanças nos estilos educativos das mães quanto ao modo de estabelecer limites. Nas famílias das mães M1 e M3 predominaram estratégias permissivas, em que há baixo controle, sem referências a regras. A mãe M2 utilizava um estilo permissivo combinado com as estratégias autoritárias do pai no período que o filho atingiu a adolescência. Supõe-se que nesta família houve divergências quanto à educação dos filhos, já que o pai demonstrava adotar estratégias autoritárias e a mãe estratégias permissivas.

Além disso, não se percebeu manifestações de afeto nas verbalizações das mães M2 e M3. Apenas a mãe M1 referiu uma “relação de amizade”, mas que “não é de mãe e filho”. Esta mãe também referiu que o pai é uma figura ausente, pois viaja regularmente em razão do trabalho, onde pode-se supor que não exista um papel de autoridade paterna bem definido.

Ainda sobre os estilos educativos parentais, Macoby e Martin em 1983 (apud PREDEBON, 2005) propuseram um desmembramento do modelo permissivo em dois estilos: o indulgente, em que os pais acreditam em uma ideologia de liberdade e igualdade para os filhos, com democracia e pouca exigência; e o negligente por falta de interesse e de engajamento na educação dos filhos. Com o desmembramento do modelo permissivo em indulgente, com baixo controle e alta afetividade e negligente com baixo controle e baixa afetividade, poder-se-ia supor que a família da mãe M3, se aproximaria da negligência, levando-se em consideração o baixo controle e a não verbalização de afeto.

Nas famílias das mães M4 e M5, em que os filhos tinham características de disciplina, observou-se o predomínio de estratégias autorizantes de educação, onde verificou-se o alto controle com estabelecimento de controle (M4) e imposição de limites, horários e exigências (M5), mas também diálogo, liberdade e afeto.

Novamente, os resultados indicaram mudanças nos estilos educativos utilizados na infância para a adolescência. Nas famílias cujos filhos eram indisciplinados, a mãe M1 abandonou as estratégias autoritárias e adota atualmente na adolescência do filho apenas estratégias permissivas; a M2 também adota apenas estratégias permissivas e relata que o pai utiliza estratégias autoritárias. A mãe M3 continua utilizando estratégias educativas permissivas. Ressalta-se que a mãe M2 referiu que a filha “tem opinião e briga até provar que

está certa”, admite ser difícil aceitar que a filha tem razão, acrescentando que embora impulsiva, é madura para a idade. Também referiu que a filha não admite injustiças na escola, é questionadora, questiona a inclusão escolar e os métodos de avaliação.

Nas famílias cujos filhos eram disciplinados também percebeu-se mudanças nos estilos educativos. A mãe M4 que adotava estratégias permissivas na infância e a mãe M5 que adotava estratégias autoritárias na infância passaram a utilizar estratégias autorizantes na adolescência dos filhos.

Esse dado está de acordo com a bibliografia consultada, pois dentre os estilos educativos, sabe-se que o autorizante é mais indicado quando os filhos encontram-se na adolescência, pois os pais conseguem estabelecer um adequado envolvimento afetivo, sem perder o controle e a autoridade necessária a essa fase do ciclo vital (PREDEBON, 2005).

Outros resultados interessantes foram às estratégias para estabelecer limites aos adolescentes, utilizadas pelos professores. Os professores utilizavam estratégias diversificadas no dia a dia com seus alunos adolescentes. O P1 utilizava estratégias permissivas com diálogo, respeito e liberdade. Por outro lado, os professores P2 e P5 utilizavam estratégias autorizantes com controle através de regras, mas também de maneira afetiva através do diálogo, estímulo à crítica, reflexão e sinceridade.

Já os professores P3 e P4 utilizavam estratégias autoritárias para estabelecer limites aos seus alunos adolescentes através de registro de ocorrências, encaminhamento ao diretor, exigências de silêncio e quantidades de trabalhos. Observou-se assim, através das entrevistas com os professores que somente 40% deles utilizavam estratégias autorizantes no manejo em sala de aula, mais adequadas aos adolescentes.

Segundo a opinião das mães entrevistadas, em relação à importância de estabelecer limites na adolescência, todas manifestaram que estabelecer limites aos filhos é importante e tinham a noção de que os limites delimitam o que o adolescente pode ou não fazer. Mesmo as mães M1, M2 e M3, que adotavam estratégias permissivas reconheciam a importância dos limites na adolescência relacionando a sua falta ao uso de drogas, como a mãe M1.

Sabe-se os adolescentes oriundos de ambientes familiares conflituosos, com educação excessivamente repressiva ou muito permissiva e indulgente tendem, com maior frequência, ao uso de drogas e a prática de atos delinquentes (RAPPAPORT, 1982).

Além disso, Zagury (2004), afirma que, geralmente, na adolescência se estabelece um relacionamento com características daquele que se estabeleceu desde os primeiros anos de vida da criança. Se na família e na relação pais-filhos, não foi estabelecida uma relação de

respeito, afeto e civilidade, na adolescência, provavelmente essa relação pode complicar-se mais devido a crescente necessidade de auto-afirmação e independência do jovem.

Assim sendo, pode-se inferir que o fato das mães M1, M2 e M3 terem sido permissivas com os filhos na infância, hoje estejam se deparando com uma maior dificuldade de estabelecer limites na adolescência. Somado a isso, adicionam-se as dificuldades características da fase da adolescência.

Nesse sentido, muitos autores afirmam que a adolescência é um período de contradições, confusão, ambivalência, gerando múltiplas crises no meio familiar e social. Além disso, os jovens são peritos em julgar os pais, são rebeldes e os enfrentam (ABERASTURY, 1992). E, ainda, são indivíduos que questionam muito, não desejam facilmente ser ajudados, não esperam, agredem com a mesma facilidade e violência com que amam e amam com a violência e facilidade de quem tudo pode (KUSNETZOFF, 1984).

Assim como as mães, os professores também referiram que os limites são importantes no contexto escolar. Alguns professores justificaram a importância dos limites para a convivência social, para a vida, para a família, para o trabalho e para as relações afetivas. Além disso, referiram que é necessário para o futuro e que não se pode fazer tudo o que se quer (P1, P3).

Os professores também estabeleceram uma ligação entre os limites estabelecidos na família e a escola, referindo-se às dificuldades pelas quais a família passa para educar seus filhos. Segundo a opinião dos professores, é muito importante estabelecer limites na escola, uma vez que os adolescentes não os encontram em casa, precisam de limites e querem estes limites (P2).

De acordo com os professores, as dificuldades pelas quais a família passa para estabelecer limites estariam ligadas, principalmente, às modificações ocorridas na estrutura familiar, onde os pais estabelecem relações com muita liberdade e acabam perdendo o comando da situação. Outras vezes, devido à intensa jornada de trabalho de ambos os pais, pouco conseguem parar em casa e realmente estabelecer limites aos filhos adolescentes.

Outro dado interessante apontado pelos professores referiu-se ao fato de que a escola deve procurar desenvolver um novo papel, resgatando a autoridade do professor (P5). Ou seja, parece que os professores apontam as falhas na autoridade dos pais devido ao fato de estarem ausentes do lar. Por outro lado, afirmam que a autoridade do professor também está comprometida devido as adversidades que encontra no dia-a-dia pela falta de limites que o aluno já traz de casa, da falha da família.

Esse dado indica o que Zagury (2004) referiu. Já que a autoridade dos pais não está sendo exercida e a família parece estar abrindo mão de seu papel social (Zagury 2004), isto faz com que estes alunos estejam carentes de limites e, conseqüentemente, de educação.

Esse resultado merece ser discutido com maiores reflexões críticas. Os professores sugerem um novo papel para a escola e um resgate da autoridade do professor. Isso nos faz questionar: será que a escola deveria ter um novo papel? Ou será que o professor deveria resgatar o seu papel de figura de autoridade?.

Constatou-se que esta visão, de um novo papel da escola e o resgate da autoridade do professor foi verbalizado por um único professor, do sexo masculino. Frente a isso, surge outra questão: Será que não estariam as professoras, também, com dificuldades de estabelecer limites aos seus alunos em razão de serem mães que também tem dificuldades de estabelecer limites a seus filhos em casa? Esses questionamentos mereceriam uma nova pesquisa, enfatizando as diferenças de gênero na educação que se estabelece aos filhos adolescentes. No entanto, essa é apenas uma sugestão para futuras pesquisas tendo em vista que esse não é o foco do presente estudo.

Outro resultado interessante foi em relação aos aspectos que facilitam estabelecer limites aos adolescentes. O aspecto facilitador mais citado entre as mães foi o diálogo. Tanto para as mães M1, M2 e M3 que utilizavam mais estratégias permissivas e tinham filhos indisciplinados quanto para a mãe M4, que adotava estratégias autorizantes e seu filho era disciplinado.

Mais uma vez, esse resultado parece estar de acordo com o que aponta a literatura. Rappaport (1982) afirma que o diálogo é fundamental, pois na adolescência há questionamentos aos pais sobre seus códigos de valores, estilos de vida, hábitos sexuais, sua fé, e até sua ideologia, tornando o relacionamento bastante abalado. Esses questionamentos podem gerar tensão na família por serem feitos, muitas vezes, de maneira agressiva e desorganizada. Nesse contexto, é comum que os pais sintam-se ansiosos, desorientados e magoados, sem saber como agir com os adolescentes.

Já a mãe M5, que utilizava estratégias autorizantes com seu filho disciplinado referiu que um aspecto facilitador no estabelecimento de limites seria a religião. Este dado pode ser considerado uma surpresa, embora muito importante, pois se sabe que a religião sempre ditou normas e preceitos morais. Considerando que essa mãe foi a mais “adequada” em relação ao estabelecimento de limites, pode-se inferir que a religião teve um forte componente limitador naquela família, o que, certamente, influenciou as respostas do adolescente nos dilemas morais apresentados no DIT.

Da mesma forma, os professores P1 - permissivo, P2 - autorizante e P3 - autoritário, citaram o diálogo como principal aspecto facilitador no estabelecimento de limites aos adolescentes, sendo que o professor P3 também enfatizou a autoridade do professor como um aspecto facilitador indiscutível.

Por outro lado, o professor P4, que utilizava estratégias autoritárias no manejo com seus alunos, referiu que o “estabelecimento de regras a serem cumpridas por todo o corpo docente” seria um aspecto facilitador para estabelecer limites aos jovens.

Isto está de acordo com Aquino (2000) que diz que assim como a vida em sociedade pressupõe regras e preceitos capazes de nortear as relações, da mesma forma, a escola precisa de normas e regras que orientem o seu funcionamento e a convivência entre seus membros. Assim, estas regras e normas são compreendidas como condições necessárias ao convívio social, e sua internalização e obediência podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e libertadora, pois orienta e limita suas relações sociais. Neste sentido, o disciplinador, no caso o educador, é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

O professor P5 que utilizava estratégias autorizantes, referiu que um aspecto facilitador para estabelecer limites aos jovens estaria em mudanças pedagógicas que seriam adaptadas a um novo sujeito histórico. Esse professor também destacou o papel da tecnologia, em “aliar os conteúdos à informática, tornar interessante as aulas dentro do contexto dos alunos... falar sobre temas interessantes”.

Dentro dessa perspectiva, Rego (1996) postula que a indisciplina pode estar relacionada à ineficiência da prática pedagógica com propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade dos alunos, inadequação da organização dos espaços em sala de aula e tempos disponibilizados, excessiva centralização na figura do professor, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de ameaças e sanções visando o silêncio, pouco diálogo, etc. Neste caso, a ineficiência da prática pedagógica estaria ligada à escassez de recursos tecnológicos.

Da mesma forma, Aquino (2000) associa a indisciplina ao aluno-problema “desinteressado” que teria sua origem na falta de recursos para motivá-lo, com métodos e equipamentos adequados, como a televisão, o computador, etc. Isso levaria os alunos ao desinteresse e apatia em relação a escola, sendo que a solução seria a modernização da escola.

Outro resultado que merece ser destacado refere-se aos aspectos dificultadores para estabelecer limites aos adolescentes, segundo a opinião das mães e professores. As mães que utilizavam estratégias permissivas referiram que a influência do grupo de amigos/grupo de iguais é um aspecto dificultador para estabelecer limites a seus filhos. Esta dificuldade está

ligada às características da fase da adolescência, pois normalmente o jovem busca no grupo a força para se independizar dos pais e formar uma identidade própria.

Sabe-se que na busca de uma identidade própria, os adolescentes costumam identificar-se com o grupo de adolescentes ou grupo de iguais, personagens de grupos musicais, atletas, astros de cinema e televisão e também com os professores que tem uma participação especial neste processo (OUTEIRAL,1994). Os grupos de adolescentes, em geral, têm nomes e costumes próprios, muitas vezes contrários aos padrões familiares. Possuem uniformidade de conduta, roupas semelhantes, linguagem própria, músicas preferidas, entre outros. Todos esses aspectos têm como função dar alguma segurança ao jovem que ainda não tem seus próprios referenciais de identidade estabelecidos (RAPPAPORT, 1982).

Para as mães M2 e M5, os aspectos que dificultam estabelecer limites são as próprias dificuldades do adolescente neste período conturbado de sua existência em que os conflitos ficam exacerbados. Nesse sentido, Knobel (1992) complementa afirmando que na adolescência as características dessa fase são: a busca de si mesmo e de identidade; tendência grupal, pois o grupo transmite ao ego fragilizado uma vivência de “poder”; necessidade de fantasiar e intelectualizar como mecanismos de defesas para elaboração das perdas infantis; crises religiosas com oscilações do ateísmo absoluto para o misticismo fervoroso; deslocalização temporal com imediatismo pela angustia e temor de perda da infância e do futuro, ora sendo imediatista, ora negando a passagem do tempo, para adquirir a noção de presente, passado e futuro ao final da adolescência; evolução sexual manifesta, do autoerotismo até a sexualidade adulta, com reaparecimento da conflitiva edípica; atitude social reivindicatória, com queixa sistemática e reivindicação permanente pela sua condição de força e fragilidade que o leva a luta no plano familiar e social; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta; separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Um outro aspecto dificultador foi referido pela mãe M4 – autorizante. Essa mãe verbalizou que tem dificuldades de dizer não ao filho, que é muito “pesado” dizer não. Pode-se inferir, a partir dos dados da entrevista com essa mãe, que esse resultado esteja associado ao sentimento de culpa por não estar tempo suficiente com seu filho adolescente, uma vez que além de mãe, ela compõe a renda familiar com seu trabalho e, provavelmente, tem seus afazeres domésticos quando chega do trabalho.

De acordo com Böck (1996), essa dupla jornada de trabalho, muitas vezes, gera sentimentos de culpa nas mães, por não estarem disponíveis para os filhos como necessitam, o que pode contribuir para que não lhes imponham limites quando necessário.

Os aspectos dificultadores, na opinião dos professores, estavam ligados à falha na educação familiar. A maioria dos professores, independente das estratégias que utilizavam em sala de aula, referiram que “falta de educação”, “desinteresse”, “barulho”, o “não saber ouvir”, a “falta de limites que trazem de casa”, o “desrespeito”, “a postura do jovem”, “não admitem regras e não aceitam a autoridade do professor”.

Segundo a opinião dos professores, esses comportamentos podem ser explicados, em sua maioria, “porque os pais trabalham e não acompanham os filhos” e “mudanças de hábitos nas famílias onde os filhos são o centro das atenções e não há papéis bem definidos dos pais sobre a figura de autoridade, comando e responsabilidade, com muita permissividade”.

Esse dado vem a confirmar o que a grande maioria dos teóricos referem sobre a dificuldade da indisciplina. Aquino (2000) refere que a indisciplina é uma das principais dificuldades dos professores para o trabalho pedagógico com adolescentes. Com frequência, eles apresentam uma conduta desorganizada, traduzida por bagunça, tumulto, descontrole, falta de limites, comportamentos inadequados, desrespeito generalizado, entre outras.

Dentro da mesma perspectiva, Zagury (2006), afirma que atualmente, os maiores problemas apresentados em sala de aula são a ausência de disciplina e de motivação por parte dos alunos. Suas causas apontam para a falta de limites dos alunos, rebeldia, agressividade e desrespeito; falta de educação familiar, excesso de liberdade familiar e falta de educação; ainda, falta de compromisso, interesse, apoio da família. Pode-se supor que todas estas causas estejam diretamente relacionadas a uma causa central: a falta de limites na família. Segundo a autora, a família abriu mão de seu papel essencial de geradora de ética e de primeira agência socializadora das novas gerações.

Apenas o professor P2 referiu que muitas dificuldades podem estar relacionadas aos processos intrapsíquicos dos alunos e professores. Nesse sentido, Rego (1996) aponta que muitos professores relacionam o problema da indisciplina a traços de personalidade dos alunos, atribuindo a responsabilidade à própria criança ou adolescente. Segundo o autor, as características individuais são definidas por fatores internos, independentes da aprendizagem e das influências culturais, como se a experiência escolar não tivesse nenhuma influência e interferência no comportamento individual.

Com relação aos processos intrapsíquicos do professor, o autor acima citado postula que ao colocar a indisciplina com principal obstáculo ao trabalho pedagógico os professores

se isentam se sua responsabilidade. Segundo Aquino (2000), a indisciplina seria apenas um dificultador para o trabalho, nunca um fator impeditivo.

Sobre as relações entre os limites estabelecidos na família e os limites estabelecidos na escola, às mães referiram diferentes opiniões. Para as mães M1 e M4 estes limites são complementares, resultado confirmado por vários autores consultados.

A família transmite aos filhos os valores e padrões culturais da sociedade, através da educação, promovendo a socialização da criança. É considerada a primeira escola para o sujeito, pois fornece uma compreensão do agir social, diferente em cada cultura, que influencia suas futuras relações (PEREIRA, 2004).

Além disso, garante a sobrevivência física, promove as aprendizagens básicas necessárias ao desenvolvimento autônomo na sociedade e molda características psicológicas do indivíduo durante o tempo em que este permanece nela (MORENO & CUBERO, 1995). É na família que a criança inicia trocas, conhece regras, pode desafiá-las ou quebrá-las, podendo ser até punida, conforme for o envolvimento dos pais. O não-desenvolvimento de responsabilidades em relação a si e aos outros compromete o relacionamento em sociedade (PEREIRA, 2004).

Já a escola completa a função educacional da família, principalmente no aspecto pedagógico. Tem um importante papel na formação de atitudes dos educandos, facilitando um adequado desenvolvimento psicossocial aos alunos. Como agente de socialização, transmite conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento e ajustamento do indivíduo à sociedade, sendo parte de um contexto social maior, a sociedade política, que determina e fixa os valores a serem difundidos (OLIVEIRA, 1995).

No entanto, segundo a opinião das mães M2 e M3, as relações entre os limites estabelecidos na família e os limites estabelecidos na escola não são complementares. De acordo com a opinião dessas duas mães, na escola de hoje não existe limites: “parece que a escola não tem muitos limites”(M3) na família pode sentar, conversar e até punir.. na escola isto não acontece” (M2). Esses resultados podem estar refletindo o fato de que nesta escola, alguns professores ou a equipe diretiva não estejam estabelecendo limites aos alunos, ou pode ser também que estas mães estejam querendo transferir para a escola a sua responsabilidade de estabelecer limites aos seus filhos.

Entretanto, como a escola está inserida em uma sociedade com uma série de regras que norteiam as relações, possibilitam o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros, ela também precisa de normas e regras que orientem seu funcionamento (PEREIRA, 2004). E, estando entre a família e a sociedade, no sentido educacional, a escola estabelece limites

comportamentais e disciplina de uma forma mais severa que a família e de uma forma mais suave que os a sociedade (TIBA, 2006).

Uma outra opinião diferente foi atribuída pelas mães M1 e M5. Segundo elas, se o adolescente tiver limites na família, eles também terão limites na escola e na sociedade pois segundo eles, “aquele que não tem limites em casa não tem na escola, nem na sociedade e em lugar algum”(M1), “se tem limites em casa vai ter limites na escola” (M5). Se levarmos em conta as atribuições da família, como a que transmite os valores e padrões culturais através da educação e socialização da criança, está correto.

Um outro dado relevante foi a falta de limites ligada ao desrespeito referida pela mãe M2. Esse dado é confirmado por Zagury (2003), uma vez que a não imposições de limites leva as crianças a varias etapas que vão se agravando, chegando ao desrespeito aos pais, colegas e autoridades.

De acordo com a opinião dos professores sobre as relações entre os limites estabelecidos na família e os limites estabelecidos na escola, muitos deles disseram que as diferenças de suas atribuições como “a família é uma coisa mais íntima: pai, mãe, irmãos.. a escola é mais social”(P1); “a família dá limites para a vida, ensina como se comportar, a relação de tratamento com os colegas... a escola é uma continuidade preparando para a sociedade”(P2); os limites da escola são para a vida e o trabalho...estão relacionados a situações diferentes e eles não sabem diferenciar”(P3); “a família dá limites aos relacionamentos, dá introdução aos valores éticos”(P5). Tanto quanto as mães se referem as funções da família e as funções da escola, que na realidade são diferentes, e se completam.

Nesse sentido, Aquino (1998) refere que as atribuições da família e da escola, embora complementares, são distintas. A família educa para a moralização da criança, para o cultivo de virtudes pessoais, para a ordenação da conduta. A escola se ocupa do conhecimento sistematizado, com a ordenação do pensamento por meio da reapropriação do legado cultural.

Com relação aos limites na família, que se refletem na escola, o professor P1 concordou com as mães entrevistadas. Ou seja, se os adolescentes têm limites na família, também vão ter limites na escola, sabem seus limites em outros contextos. Isso quer dizer que “a falta de limites na família dificulta os limites na escola”.

Por outro lado, os professores P2 e P5 comentaram que o novo contexto familiar e as novas relações nas famílias têm levado muitos pais a transferir para a escola a responsabilidade de educar os filhos: “há famílias que exigem e outras não e deixam para a escola o que deveriam fazer.. muitas vezes aprendem na escola o que deveriam aprender em

casa”(P2); agora querem *terceirizar* isto para a escola” (P5). Entretanto, a escola não está preparada para isto. “...deve haver uma nova relação entre família e escola”(P5).

Mais uma vez, aparece uma opinião interessante do professor P5 que se reporta a uma nova relação entre a família e a escola. Seria um novo papel da escola, a que já se referiu anteriormente? Com as dificuldades encontradas pelas famílias para educarem seus filhos, deixam de cumprir seu papel social e transferem para a escola uma responsabilidade que é delas. A escola deve assumir a responsabilidade de educar os alunos? Ou seria uma retomada do papel da escola, de formação através do conhecimento?

Outros professores, P1 e P4, relacionam a falta de limites às regras e ao respeito aos semelhantes “...se não tem limites em casa não vai respeitar os limites na escola”. Referem que não sabem distinguir entre o respeito que deve existir na família e na escola e que da maneira que tratam os pais em casa também tratam os professores na escola.

A oitava categoria de análise dos professores abordou a questão dos limites na família e a disciplina na escola referindo-se às suas opiniões sobre a relação que há entre os limites estabelecidos na família e a disciplina na escola.

Segundo os professores P3 e P4, os limites estão relacionados à disciplina: “a disciplina envolve limites, se não tem limites não tem disciplina” (P3); “se não tem limites na família também não tem disciplina na escola” (P4).

Desta forma, os limites que a família estabelece, ou não, se refletem na escola, pois “a maneira como tratam os pais se reflete na escola... se os pais deixam fazer tudo eles acham que podem fazer o mesmo com os professores” (P4). Ainda o professor P5 se reporta a figura de autoridade dos pais que está deixando de existir, em razão das estratégias permissivas pois “os pais deixam os filhos fazerem tudo, não tratam os filhos como filhos, não tem a figura de autoridade dos pais, não trabalham a questão dos limites, não colocam regras e para a escola fica difícil e o professor fica engessado” (P5).

Para os professores P1 e P2 os limites devem ser dados na família e na escola, pois “o principal é aprendido na família, a escola vai aprimorar o que o adolescente trouxe da família... os limites de conduta, de respeito, tanto na família quanto na escola é a base de tudo” (P2); “os limites na família, com relação a regras e respeito devem ser seguidos também na escola” (P1).

A partir das respostas dos professores quanto as relações entre o estabelecimento de limites na família e a disciplina na escola, ficam visíveis as relações que existem entre os limites, as regras e o respeito que devem ser dados aos filhos para que na escola tenham

disciplina. Estes limites, regras e respeito estariam ligados à autoridade dos pais, citado pelo P5 como inexistente em razão da permissividade assumida pelas famílias da atualidade.

Para La Taille (2006), o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social, no caso a família, a escola e a sociedade como um todo. É utilizado para se referir às normas e regras sobre educação cognitivas ou morais. Além disso, a questão dos limites é fundamental para o processo da educação, sendo que sua ausência pode gerar uma crise de valores e um retrocesso a um estado selvagem em que predomina a lei do mais forte.

Já disciplina, representaria um conjunto de regras, elaboradas pelos adultos ou destes em conjunto com os alunos, mas internalizados por todos, a serem obedecidas no contexto educacional, visando uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. Esta disciplina é então concebida como uma virtude e principalmente como um objetivo a ser trabalhado e alcançado na escola, e encarada como resultado da prática educativa realizada na escola (REGO, 1996).

Pode-se pensar que em relação à influência das relações familiares, a indisciplina estaria associada à idéia de estruturação psíquica, de acordo com seus determinantes psicossociais, cujas raízes se encontrariam no sujeito, da noção de autoridade. A aceitação da autoridade externa pressupõe uma estruturação psicológica moral anterior ao ingresso escolar, referente à introjeção de parâmetros morais como permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, etc., indispensáveis para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 2000).

Segundo o mesmo autor, a carência destes parâmetros se traduz em agressividade/rebeldia, apatia/indiferença ou ainda desrespeito/falta de limites, que supõe índices de insalubridade moral, além de obstáculos à ação pedagógica. Neste sentido, a indisciplina estaria revelando um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar sua contribuição para o trabalho educativo de crianças e adolescentes, num claro esfacelamento do papel da instituição família. Assim, o aluno que não teve uma estruturação psicológica moral estabelecida pela família, provavelmente não terá uma infra-estrutura moral para o trabalho pedagógico. (AQUINO, 2000).

Ainda sobre a indisciplina, apontada pelos professores como principal obstáculo do trabalho pedagógico, Longarezi (2003) denota a ausência de uma estrutura psicológica moral que torna o jovem despreparado para o convívio em ambientes regrados, como por exemplo a escola. Os adolescentes que apresentam falhas no seu desenvolvimento moral, geralmente, manifestam comportamentos inadequados, julgados, muitas vezes como comportamento indisciplinado, o que indica uma correlação entre disciplina e desenvolvimento moral.

Corroborando a idéia acima descrita, Araújo (1996) afirma que a indisciplina em sala de aula se vincula ao desrespeito às regras estabelecidas e estaria relacionada, principalmente, com o desenvolvimento moral infantil.

Este conceito baseia-se na teoria do desenvolvimento moral elaborada por Piaget, publicada em 1932 em seu livro “O juízo moral na criança”. Para Piaget (1977) “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p.11). Deste modo, verifica-se a vinculação entre regra e moral e a importância que o respeito às regras exerce no desenvolvimento da moralidade.

Considera-se que a moralidade é um conjunto de regras culturais internalizadas (BIAGGIO, 1994) e o respeito por certas normas e princípios sociais prescritivos ou normativos (LOURENÇO, 1992).

Para Piaget (1977) desenvolvimento moral é o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa valores, princípios e regras que lhes são apresentadas. A moral consiste num sistema de regras que tem início no respeito que o indivíduo tem por essas regras. O respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento de dever. É um sentimento pessoal e expressão do valor atribuído aos indivíduos, que se constitui na interação da criança com o meio social.

Esse respeito às regras, que dá origem à moralidade, começa no respeito que se tem pelas pessoas que nos impõe tais regras, que é o respeito unilateral, aquele da criança pelo adulto. Com o desenvolvimento da criança, o respeito pode vir a tornar-se mútuo, em que há uma relação de mais igualdade de poder e as pessoas podem interagir na forma de cooperação na qual discutem-se argumentos, examinam-se posições, as próprias e a dos outros, conhecem-se outras perspectivas. É na relação de igualdade com os outros que a criança descobre as diferenças e pode evoluir para a autonomia (MENIN,1996).

Considerando as estratégias permissivas atualmente utilizadas pelas famílias, nas quais os filhos têm uma relação de poder sobre os pais e estes não conseguem impôr limites e regras, o respeito unilateral que dá origem ao respeito mútuo parece estar desaparecendo. Transferindo esse fenômeno para as relações com os professores e colegas, pode-se traduzir como indisciplina.

Se os estágios de desenvolvimento moral de Piaget, em que o sujeito nasce em anomia e passa para uma heteronomia pela percepção de regras impostas por outros que exercem a autoridade, para posteriormente em relações de igualdade e cooperação chegar a autonomia em que o sujeito tem a capacidade racional de discernir entre o certo e o errado, poder-se-ia

pensar que em uma educação permissiva, em que não é construída uma moral heterônoma, os filhos continuariam sob certos aspectos, em uma moral de relativa anomia, em que prevaleceriam as atitudes egocêntricas, as quais impedem que se veja as perspectivas dos outros, e o respeito à autoridade é quase nulo. Essa situação se repetiria em sala de aula, com colegas e professores e estes estariam tendo as dificuldades de estabelecer limites aos seus alunos indisciplinados.

Neste sentido, diante dessa falha, Aquino (2000) propõem que o professor poderia criar condições de alterar esta estrutura, sedimentando, reinventando a moral discente através de seu campo específico de conhecimento. Assim, poderia fundar ou recuperar a moralidade pelo trabalho do professor, que pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções.

Rego (1996) complementa referindo que a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças e adolescentes possam conhecer, aprender, construir e interiorizar valores e posturas consideradas corretas pela nossa cultura, como atitudes de solidariedade, cooperação e respeito pelos colegas e professores, e desenvolver mecanismos de controle reguladores de sua conduta. Para isso, a escola e os educadores devem adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos, como à capacidade de concentração, possibilidades motoras, compreensão de determinadas matérias, etc. E os alunos, além de obedecer e se conformar com as regras estabelecidas pelo receio de punições e ameaças precisariam ter a oportunidade de conhecer e até discutir as intenções que as originaram e as conseqüências de suas infrações.

Um outro resultado muito interessante deu-se através da comparação entre a juventude dos pais e a adolescência dos filhos em relação aos limites estabelecidos. Todas as mães revelaram muitas diferenças nos limites de ontem e nos limites de hoje, embora se referissem a aspectos variados. Entretanto, todas concordam que as estratégias utilizadas para a educação dos filhos antigamente eram estratégias predominantemente autoritárias.

As mães M1 e M2 citaram que a rigidez era a tônica na educação em que os pais estabeleciam limites bem rígidos, sem possibilidade de contestação. Estes limites estavam bem internalizados, pois mesmo sem concordar com o que era imposto, obedeciam os pais devido ao respeito e a autoridade exercida pelos mesmos.

Por outro lado, atualmente, segundo a opinião das mães entrevistadas, tudo se modificou, sendo que as estratégias educativas utilizadas são muito mais permissivas do que as de antigamente. Além disso, há mais diálogo e os adolescentes apresentam mais agressividade, violência, marginalidade e uso de drogas.

A mãe M3 também fez referência às diferenças em relação a como era tratada a questão da sexualidade ontem e hoje. Ela referiu que em sua juventude o “sexo era feio” e exigia um compromisso maior, mais responsabilidade pois exigia a realização do matrimônio. Nos dias de hoje, a sexualidade é vista com naturalidade e se manifesta de diversas maneiras: tem o “ficar do beijo”, o “ficar do sexo”, e ainda há a possibilidade de trocar de parceiro.

De acordo com Tiba (2006), antigamente, educar os filhos era sinônimo de estabelecer limites. Geralmente, esse limite era castrador, delimitado pelo pai, com castigos físicos, o que o tornava uma figura distante, ameaçadora e punitiva. As famílias eram patriarcais, o pai era a autoridade máxima, e os relacionamentos eram verticais, onde um mandava e o outro obedecia: pais-filhos, professor-aluno. Nessa época, os limites na educação eram estabelecidos pelo pai patriarca e nem mulheres nem crianças podiam manifestar-se.

No entanto, na última década, percebe-se que, muitas vezes, os filhos têm tido mais autoridade que os pais, apesar de dependerem deles para o seu desenvolvimento biopsicossocial. É freqüente apresentarem diversos comportamentos inadequados como birras e escândalos, não só em casa como também em público, sem nenhum tipo de repressão. Percebe-se também que muitas crianças são desrespeitosas, respondem com palavrões as solicitações dos pais e exigem que supram seus desejos cada vez mais evidenciando falta de controle de impulsos e baixa tolerância a frustrações (TIBA,2006).

Vários fatores podem explicar essa inversão de papéis na educação. Um deles seria a revolta de uma geração contra o autoritarismo patriarcal que buscou a liberdade e a independência e viveu um período de transformações sociais, pedagógicas, psicológicas, científicas e políticas. Nesta época, houve uma revolução nos costumes, movimentos feministas, liberação sexual, ditadura e transição para a democracia (BÖCK, 1996). E neste contexto, não querendo repetir a educação repressiva recebida, estes pais tornaram-se permissivos, não estabelecendo limites realistas a seus filhos (TIBA, 2006).

Nestas situações, normalmente, os pais se sentem confusos e perdidos e não sabem lidar com os filhos. Ficam em dúvidas quanto à hora certa e grau de imposição de limites. Muitos pensam que ao demonstrar autoridade e impor limites poderão traumatizar a criança e inibir sua criatividade (BÖCK, 1996).

Neste cenário, é perfeitamente compreensível o porquê muitos pais sentem-se inseguros com as mudanças das últimas décadas. Uma relação que sempre foi predominantemente autoritária, dos pais sobre os filhos, começou a ser questionada, passando a ser mais democrática, havendo um crescimento do diálogo entre as gerações, atenuando conflitos antigos. Em contrapartida, mudanças profundas aconteceram e o que foi considerado

“fora de uso”, “antiquado”, ou “ultrapassado” não foi substituído, de maneira clara, por outras formas de educar, gerando muita insegurança nos pais. E se percebe com frequência a necessidade de diálogo e a “democracia” no ambiente familiar interpretada por muitos pais como uma abdicação de sua autoridade, pelo medo de serem autoritários. Como consequência, eles têm dificuldades de estabelecer limites (ZAGURY, 2004).

Ainda sobre a questão do ontem X hoje, constatou-se que as mães M4 e M5 apresentaram uma percepção negativa de suas juventudes, pois relataram dificuldades de relacionamento e maus tratos, além de estratégias autoritárias utilizadas pelos seus pais. Não tinham liberdade, diálogo e afetividade. Em razão destes tratamentos em suas juventudes, hoje, em oposição ao que receberam, adotam estratégias autorizantes, com predomínio de liberdade, diálogo e afeto.

Nestas famílias (M4 e M5) parece ter ocorrido um equilíbrio, um meio-termo, no que se refere aos estilos educativos parentais. Embora elas não estivessem satisfeitas com as práticas educativas autoritárias, não houve uma inversão, pois não se tornaram mães permissivas. Nesses dois casos, observou-se um predomínio de estratégias autorizantes, as mais indicadas, de acordo com a literatura, para o desenvolvimento saudável na adolescência.

Quanto aos professores, a comparação entre os limites estabelecidos ontem e hoje, foi apontada com muitas diferenças entre as duas épocas. Os professores P1, P2, P3 e P4 se reportaram às estratégias autoritárias utilizadas para estabelecer limites e também fizeram referências aos limites estabelecidos nas famílias, que também eram mais rígidos.

Segundo eles, hoje, as estratégias para estabelecer limites são mais permissivas, há mais liberdade, questionamento das regras, desrespeito a autoridade, tanto no contexto familiar quanto escolar.

Já o professor P5 enfatizou, que na sua juventude, o grande valor atribuído à escola. Esse professor referiu que hoje, a escola está desvalorizada e que os alunos “menosprezam a escola e a escola não agrada mais”.

Isto denota o quanto o estabelecimento de limites nas famílias, no que se refere a regras de convivência social e valores morais, se reflete na escola. Se antes eram mais rígidos, havia mais respeito e obediência para com os pais, sem questionamentos, também havia mais disciplina na escola, e as estratégias escolares eram também mais rígidas. Entretanto, há que registrar, que a escola também se modificou, democratizou e adotou novas práticas pedagógicas.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Psicologia e a Pedagogia buscaram explicações para a inversão de papéis na educação. Essas ciências alertavam erroneamente sobre as

conseqüências da educação e costumes repressores das gerações passadas, como traumas, sentimentos reprimidos, baixa auto-estima, entre outras. Entretanto, não deram alternativas sobre como deveria ser uma educação “mais correta” (ZAGURY, 2004; TIBA, 2006; BÖCK, 1996).

Nesse sentido, Ruiz (2003) refere que a leitura equivocada e um certo extremismo de interpretações da obra de Piaget desvalorizaram a importância dos limites, enfatizando importância do respeito mútuo. Assim, entendeu-se que o adulto devia respeitar a criança, deixando-a livre para fazer o que bem entendesse.

Já Aquino (2000) diz que com a democratização da sociedade, as relações sociais se transformaram, surgindo um novo sujeito histórico, democrático, mas permaneceu a imagem do aluno submisso e temeroso como padrão pedagógico. As escolas, com um caráter elitista e conservador, para classes mais abastadas, passaram a ser mais democráticas e o ensino expandiu-se para outras camadas sociais. Entretanto, esta escola continuaria num velho sistema não adaptado a este novo sujeito histórico.

É possível que este novo sujeito histórico e democrático, além das características da democracia política, pós-militarismo, seja um outro sujeito histórico, diferenciado, moldado também pelas estratégias educativas familiares, que de autoritárias passaram a permissivas. Assim, teríamos, não um sujeito histórico democrático, mas um outro sujeito histórico, que não se situa nos espaços sociais, não educado para ambientes regrados, em razão do não estabelecimentos de limites na família. Um novo sujeito que hoje apresenta a indisciplina na escola e, muito provavelmente, em outros ambientes sociais.

Além de investigar as relações entre educação familiar no que refere ao estabelecimento de limites e indisciplina na escola, buscou-se verificar que relações existiriam entre a educação familiar e o desenvolvimento moral em adolescentes, filhos destes pais, sujeitos desta pesquisa, e também alunos dos referidos professores, também sujeitos desta pesquisa.

Os alunos, denominados de A1, A2, A3, A4 e A5 são filhos, respectivamente das mães A1, A2, A3, A4 e A5. Os alunos A1, A2 e A3 são considerados pela escola alunos com características de indisciplina e os alunos A4 e A5 são considerados alunos disciplinados.

Tanto para Piaget como para Kohlberg, o desenvolvimento moral depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais, que com estes avanços, os estágios morais surgem em uma seqüência invariável, cada estágio surgindo a partir de e substituindo o anterior (NEWCOMBE, 1999).

Apesar de ser esperado o Nível Convencional para adolescentes, os alunos que tiveram uma educação permissiva foram os mesmos que apresentaram um menor desempenho, no caso os alunos A1 e A3, considerados indisciplinados.

Já o aluno A4, apesar de ser um aluno disciplinado, também foi classificado no Estágio 3 do Nível Convencional. Ao analisar as relações dos resultados obtidos no DIT desse aluno com a entrevista realizada com sua mãe, observou-se que este aluno, na adolescência, está sendo educado com estratégias educativas do tipo autorizantes. Entretanto, em sua infância, sua mãe utilizava estratégias basicamente permissivas. Esse fato, dentre outros, pode ter influenciado na maneira como ele internalizou as regras e as normas sociais e morais, bem como as suas respostas frente aos dilemas morais propostos no DIT.

Além disto, sua mãe M4, é uma mãe que referiu ter muitas dificuldades em dizer não ao seu filho, disse que não faz proibições, o que pode ter relação a sentimentos de culpa por não dar a atenção integral a seu filho em razão da jornada de trabalho fora do lar. Somado a todos esses aspectos, pode-se supor que pelo fato de ser filho único, talvez não favoreça as interações sociais entre iguais, que influenciam muito no desenvolvimento moral.

Já o aluno A5 (disciplinado), apesar de também ser filho único, foi classificado no Estágio 4, um estágio acima no Nível Convencional. Ao analisar as relações encontradas com a entrevista da mãe, observou-se que esse aluno foi educado, durante a infância, de maneira mais rigorosa em relação a limites e regras, comparadas ao A4 acima descrito. Sua mãe, por sua vez, utilizava estratégias autoritárias, com regras bem definidas e relações de respeito unilateral, responsável pelo respeito à autoridade. Além disso, essa mãe relatou que a religião teve e tem um papel importante como facilitador para estabelecer limites ao seu filho adolescente. Provavelmente, esse resultado esteja relacionado ao fato da família seguir valores religiosos, já que a religião dita normas morais e éticas.

No entanto, a grande surpresa em termos de resultados deve-se ao nível de desenvolvimento moral da aluna A2 (indisciplinada) - Nível Pós-Convencional (alcançado apenas por uma minoria de adultos, geralmente após os 20-25 anos). Uma das possíveis explicações para esse resultado seja que nesta família, a mãe utiliza estratégias permissivas e o pai utiliza estratégias autoritárias. Pode-se supor que estas práticas educativas embora contraditórias, se complementaram, isto é, proporcionariam um meio-termo, resultando em práticas autorizantes.

É possível pensar ainda que esta dicotomia percebida nas estratégias educativas promovesse um aumento de interações sociais, ricas em dilemas morais, pois tanto Kohlberg

como Piaget postulam que o desenvolvimento moral se constrói principalmente pela interação social rica em dilemas morais (BIAGGIO,1994).

Deve-se destacar, também, na explicação desse resultado, o alto nível de escolaridade da mãe M2. A mãe da aluna A2 tem nível superior em Pedagogia e Pós-Graduação em Letramento e Alfabetização e é professora há muitos anos. Talvez, por estímulo e influência materna, esse dado pode ter influenciado as respostas da aluna, uma vez que apresentaram-se altamente desenvolvidas quanto ao desenvolvimento moral.

Além disto, as características pessoais da aluna devem ser consideradas na busca de explicações para esse resultado. Durante a entrevista, a mãe relatou que desde pequena “ela não aceitava o que eu falava” e ainda “ela tem opinião e briga até provar que está certa. Normalmente ela tem razão...é até difícil admitir...na escola, quando acha algo errado, defende e até briga...é impulsiva, mas madura pra idade.” Provavelmente, essas características de personalidade também influenciaram suas respostas frente aos dilemas morais propostos pelo DIT.

Em última análise, com base nestes resultados, percebeu-se que os filhos que tiveram uma educação permissiva, A1 e A3 na infância e adolescência, A4 na infância, apesar de estarem em um nível de desenvolvimento moral esperado para a adolescência, o Nível Convencional, apresentaram escores mais baixos, situando-se no Estágio 3. O aluno que teve regras e limites bem estabelecidos na infância e adolescência apresentou um escore mais alto, situando-se no Estágio 4 do Nível Convencional. Já o aluno A2, que teve uma educação permissiva por parte da mãe e uma educação autoritária por parte do pai e que se supõe ter tido um maior número de interações sociais de aspectos morais, apresentou um nível de desenvolvimento moral acima do esperado, Estágio 5 do Nível Pós-Convencional que geralmente, só é atingido por adultos entre 20-25 anos.

Considerando-se estes resultados, poder-se-ia sugerir que o estabelecimento de regras e limites na Escola, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, conforme postula Piaget (1977), aliado a interações que estimulem o desenvolvimento moral através de dilemas morais, conforme postula Kohlberg (apud LOURENÇO, 1992), tornariam possível uma sala de aula com alunos mais disciplinados?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa encontrou associações interessantes a respeito das relações entre a educação que se estabelece nas famílias, a indisciplina na escola e o desenvolvimento moral em adolescentes.

Sabe-se que estabelecer limites aos adolescentes é saudável, benéfico e necessário, pois age como um referencial de segurança interna e como meio de viver civilizadamente. Entretanto, é preciso fundamentar e justificar esse limite, respeitando a idade, o contexto familiar, as características pessoais para não exigir demais ou subestimar a capacidade de absorção e entendimento do adolescente.

Percebe-se, dessa forma, que ao se investigar essa temática deve-se levar em consideração inúmeros fatores individuais, sociais e culturais do adolescente e da sua família. Por isso, deve-se deixar claro que os resultados encontrados nessa pesquisa não pretendem esgotar o tema e não devem ser generalizados, pois se referem a uma pequena amostra de mães, professores e alunos.

De forma geral, observou-se que existem relações entre o estilo de educação familiar recebido pelo jovem e a indisciplina na escola. Nas famílias das mães M4 e M5, em que os filhos tinham características de disciplina, observou-se o predomínio de estratégias autorizantes de educação, nas quais se verificou o alto controle com estabelecimento de controle (M4) e imposição de limites, horários e exigências (M5), mas também diálogo, liberdade e afeto.

Além disso, pode-se perceber que os estilos educativos recebidos na infância podem influenciar a questão da indisciplina na escola durante a adolescência. Alguns autores já confirmam essa influência afirmando que na adolescência se estabelece um relacionamento com características daquele que se estabeleceu desde os primeiros anos de vida da criança. Se na família e na relação pais-filhos, não foi estabelecida uma relação de respeito, afeto e civilidade, na adolescência, provavelmente essa relação pode complicar-se mais devido a crescente necessidade de auto-afirmação e independência do jovem.

Um dos resultados mais interessantes referiu-se às diferentes opiniões das mães e dos professores, sobre as dificuldades de se estabelecer limites na adolescência. De acordo com os professores, as dificuldades seriam explicadas por falhas anteriores ocorridas na educação que os pais deram aos filhos. Segundo eles, tais dificuldades estariam ligadas, principalmente, às modificações ocorridas na estrutura familiar, onde os pais estabelecem relações com muita liberdade e acabam perdendo o comando da situação. Outras vezes, devido à intensa jornada

de trabalho de ambos os pais, que pouco conseguem parar em casa e realmente estabelecer limites aos filhos adolescentes.

Na opinião das mães, as dificuldades podem ser explicadas pelas dificuldades características da fase adolescente. De acordo com as mães, a adolescência por si só já é difícil de enfrentar, pois modifica toda a estrutura familiar e os pais devem modificar-se também em termos de estilo educativo, já que o jovem não é mais uma criança pequena e requer outros tipos de cuidados. Nessa etapa de vida o filho normalmente é tumultuado, questionador, e às vezes revoltado, o que vem a potencializar as dificuldades em se estabelecer limites nessa etapa. Nesse contexto, é comum que os pais sintam-se ansiosos, desorientados, magoados, sem saber como agir com os adolescentes.

Um outro aspecto que pode explicar essa dificuldade é que, de um modo geral, todas as mães entrevistadas foram criadas por seus próprios pais com estratégias predominantemente autoritárias, significando que havia um padrão de educação bem definido. No entanto, essas estratégias recebidas foram contestadas por elas, e parece que atualmente elas não encontraram um novo padrão de educação definido, elas só sabem que não querem repetir a educação que receberam de seus pais com os seus filhos adolescentes.

Os resultados dessa pesquisa também indicaram que existem relações entre o estabelecimento de limites na família e a disciplina na escola, pois ficaram visíveis as associações que existem entre os limites, as regras e o respeito que devem ser dados aos filhos para que na escola tenham disciplina. Estes limites, regras e respeito estariam ligados à autoridade dos pais, aspecto quase inexistente em razão da permissividade assumida pelas famílias da atualidade.

Além disso, os resultados indicaram que os alunos adolescentes que participaram dessa pesquisa estão em um nível de desenvolvimento moral adequado para suas idades, pois conforme a bibliografia consultada, o Nível Convencional é alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos. Entretanto, os alunos educados com estratégias permissivas apresentaram um escore mais baixo, situando-se no estágio inferior do nível de desenvolvimento moral esperado.

Outro aspecto interessante é que dentre os mais variados fatores que podem facilitar os limites foi consenso entre quase todos os professores e mães que o diálogo é o melhor deles. No entanto, parece que o diálogo está sendo confundido, muitas vezes, com permissividade. Ficou evidente nas entrevistas realizadas que os filhos demonstram suas vontades, opinam e escolhem o que mais lhes interessa. Apesar dos professores e das mães terem “teoricamente” consciência que o estabelecimento de limites situa e dá a posição do indivíduo no espaço

social, educa para um desenvolvimento moral, não está sendo eficaz em seus propósitos educativos.

O que se percebeu, através da amostra pesquisada, é que as mães e os professores estão, de modo geral, muito confusos com relação ao estabelecimento de limites na adolescência. Nas famílias, parece que os pais não têm tempo para pensar e analisar o que está acontecendo. Além disso, pode-se pensar que a família queira transferir, ou melhor, *terceirizar* para a escola a sua responsabilidade social. Não que a escola não esteja preparada para assumir esta responsabilidade, mas essa não é uma função da escola! É função da escola se reapropriar de sua função no sentido de complementar a educação através do conhecimento e do trabalho pedagógico.

Nas escolas, a maioria dos professores, apesar de perceber, criticamente o que está acontecendo, também não param para se organizar, para pensar alternativas ou elaborar estratégias didáticas eficientes para a resolução dos problemas de indisciplina em sala de aula.

O que se constatou nessa pesquisa é que certamente tanto os pais quanto os professores precisam de orientações e soluções para este problema que já saiu de dentro das famílias e das escolas para se tornar um problema social. No entanto, além de propor alternativas para enfrentar esse problema, esse trabalho também evidenciou novas questões de pesquisa.

Se as mudanças no papel feminino impõem múltiplas jornadas que dificultam o papel de mãe e se os pais também não conseguem suprir esta falta, como resolver o problema da educação dos filhos para que se tornem cidadãos capazes formar outros cidadãos?

Se não se pode retroceder aos padrões antigos e os filhos não poderão mais ter as mães em tempo integral para educá-los, como se faria esta educação? Será que teremos que ter substitutos capazes de cumprir este papel de educadores? Poder-se-ia pensar em escolas especializadas em educação infantil que auxiliassem estes pais na educação consciente de seus filhos para que a escola cumprisse sua função de formação pelo conhecimento? Poder-se-ia pensar em uma escola para pais?

Todas essas questões indicam a necessidade de novas pesquisas que contemplem essa temática. No entanto, os resultados do presente estudo ilustraram a necessidade de um maior investimento físico e emocional tanto por parte dos pais quanto dos professores para que os limites sejam estabelecidos de forma adequada durante a adolescência. De nada vai adiantar a família continuar terceirizando suas funções e atribuindo a culpa da falta de limites à escola e vice-versa.

Os índices estatísticos referentes aos problemas de comportamento na adolescência são preocupantes. Já é chegada a hora de pararmos com esse jogo de vai e vem e pensarmos na parcela de responsabilidade que temos enquanto mães, professoras, psicólogas, cuidadoras de nossos adolescentes e começarmos a fazer a nossa parte na educação, estabelecendo limites realistas, e assim, buscando minimizar os riscos “vitais” que fazem parte desse período do ciclo vital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, A., KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Trad. Suzana M. G. Ballve. 10ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AQUINO, J.G. **Do cotidiano escolar: Ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARAUJO, Ulisses F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

AURELIO, B.H.Ferreira. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**, 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

BIAGGIO, Ângela M.B. **Psicologia do desenvolvimento**. 11ª. ed. Porto Alegre: Vozes, 1994.

BÖCK, Vivien R. **Professor e a psicologia aplicada na escola**. Porto Alegre: Kinder, 1996.

CARTER, B. & MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, F.T., TEIXEIRA, M.A.P. & GOMES, W.B. Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(3), 465-473. Porto Alegre, 2000.

CUBERO, R. & MORENO, M.C. Relações sociais nos anos escolares: Família, Escola, companheiros. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI A.(org.) **Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

DUSKA, R & WHELAN, M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

FIORI, W.R. Desenvolvimento emocional. In: RAPPAPORT, C.R., FIORI, W.R., DAVIS C. **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e adolescência**. São Paulo: EPU, 1982.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A., KNOBEL, M. **Adolescência normal.** Trad. Suzana M.G. Ballve. 10ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KUSNETZOFF, J.C. Problemas psicológicos da adolescência, em relação ao crescimento e desenvolvimento. In.: GROISMAN, M. KUSNETZOFF, J.C. **Adolescência e saúde mental.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ed. Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LONGAREZI, Andréa M. **O dilema do professor: a indisciplina na perspectiva dos agentes educativos.** Revista Uniara n° 15, 2004.

LONGAREZI, Andréa M. **Educação moral e limites: princípios norteadores da ação docente.** Revista Profissão Docente On Line. Vol.3 (9),__2003. Disponível em: <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educação/revista/vol03/09/art.2.htm> acesso em 01.06.2006.

LOURENÇO, Orlando M. **Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações.** Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

MENIN, M. S. Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NEW COMBE, N. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen.** Trad. Claudia Buchweitz. 8ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, P.S. **Introdução a sociologia da educação.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

OSÓRIO, L.C. **Adolescência hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, José O. **Adolescer: estudos sobre a adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, Gilson de A. **Limites e afetividade.** Canoas: Ulbra, 2004.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PREDEBON, Juliana C. **Variáveis preditoras dos problemas de comportamento na adolescência.** Porto Alegre: PUCRS. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

RAPPAPORT, C.R. Socialização. In: RAPPAPORT, C.R., FIORI, W.R., DAVIS C. **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e adolescência**. São Paulo: EPU, 1982.

RUIZ, M.J.Ferreira. **Reflexões sobre a moralidade infantil**. Revista Iberoamericana de educacion, Brasil. 10 (33) p. 1-20, 2003.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VICTORA, C.G., KNAUTH, D.R., HASSEN, M.N.A. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WAGNER, A., HALPERN, S.C., BORNHOLDT, E.A. **Configuração e estrutura familiar: um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas**. Psico Revista Semestral de Psicologia da PUCRS. Porto Alegre, 30 (2) p. 63-73, 1999.

WAGNER, A , PREDEBON, J. C., FALCKE, D., DOTTA, R. & GARCIA, I. **A comunicação familiar: Uma experiência com adolescentes em grupos focais**. Psico, 33 (1), p. 137-150, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Limite sem trauma: construindo cidadãos**. 57^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ZAGURY, Tânia. **Sem padecer no paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos**. 20^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fr educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.