UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

SOFIA MAGALHÃES REGIS DE ALENCASTRO

**Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente
no ambiente escolar**

São Paulo
2013

SOFIA MAGALHÃES REGIS DE ALENCASTRO

**Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente
no ambiente escolar
(versão corrigida)**

Dissertação de mestrado realizada no Instituto
de Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Yves Joel Jean Marie
Rodolphe de La Taille

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Alencastro, Sofia Magalhães Regis de.

Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar / Sofia Magalhães Regis de Alencastro; orientador Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille. -- São Paulo, 2013.

287 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Obediência 2. Transgressão 3. Moral 4. Autoridade
5. Adolescência 6. Valores I. Título.

BF698

Nome: Alencastro, Sofia Magalhães Regis de

Título: Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Nina

AGRADECIMENTOS

Ninguém é causa de si, nem, portanto, (em última instância) de sua alegria. Toda série de causas, e há uma infinidade delas, é infinita: tudo se amarra, e nos amarra, e nos atravessa.

Comte-Sponville

Por isso, tenho muito que agradecer,
à minha família, pela paciência e por aceitar minhas frequentes ausências,
em especial ao Gonzalo, por todo apoio de variadas naturezas, pela compreensão e pelo companheirismo;
à minha amada, carinhosa e sabida filha Nina; sua companhia doce e divertida, tornou inúmeras horas de trabalho mais leves;
ao meu pai, que está sempre presente em minha memória, lembro sempre de nossa cumplicidade e das palavras de incentivo, agradeço por ter sempre acreditado em mim;
à Coen Roshi por me ensinar a respirar, meditar e sempre buscar o caminho do meio, o que foi essencial para dar conta desse projeto;
ao meu amigo Artur Lara pelo apoio incondicional de tantos anos;
às minhas companheiras de trabalho na escola, com as quais sempre aprendo muito; pelo apoio e pela paciência;
à Dinah, Fabi e Carola, pela generosidade com que se dispuseram a me ajudar;
ao Francisco pela leitura criteriosa, pelo interesse e pelos apontamentos sempre precisos;
aos alunos, equipe docente e diretores das escolas que me receberam e aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade e cooperação, sem eles não seria possível esse trabalho;
aos professores e companheiras da USP e UNICAMP que tanto contribuíram para a concepção desta pesquisa;
ao professor Yves de La Taille por compartilhar seu saber com tanta generosidade, precisão, amplitude e beleza, toda minha admiração.

Ainda bem que sobram ambiguidade e paradoxos no mundo contemporâneo: é neles que nasce a criação, e com eles que uma educação libertadora pode ter sucesso.

Yves de La Taille

RESUMO

Alencastro, S. M. de (2013). *Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A escola ocupa um lugar central na sociedade, propondo-se realizar tanto o desenvolvimento cognitivo como afetivo, além de preocupar-se com a formação integral dos alunos, sendo também responsável pela formação moral, transmitindo valores, princípios e normas. Como um espaço privilegiado de trabalho com as relações, oferece oportunidades de autoconhecimento e conhecimento do outro, portanto, exige ações que promovam a construção da atmosfera sociomoral cooperativa e da personalidade moral, o que, no contexto atual, representa um grande desafio. Os comportamentos de transgressão, mesmo quando não violentos, permeiam o cotidiano escolar e expressam a maneira singular do jovem relacionar-se com o mundo. Portanto, é necessário refletir sobre as relações da obediência e da transgressão com a constituição das regras, a organização institucional, os valores da sociedade e a personalidade dos alunos. A presente pesquisa teve como propósito investigar as questões da obediência e da transgressão escolar sob a perspectiva dos jovens, sendo organizada em torno de três eixos: relações do aluno com o ambiente escolar e com os pares; relação do aluno com a autoridade e concepção de projetos de vida. Para isso, foram realizadas observações e entrevistas individuais, com o objetivo de verificar se a perspectiva ética faz parte do projeto de vida dos adolescentes, que razões os jovens identificam para obedecer e transgredir e a presença de motivações para os comportamentos de obediência e transgressão no ambiente escolar. Participaram desta pesquisa 151 alunos, de 10 a 15 anos, ambos os sexos, de escolas públicas e particulares. As questões da obediência e transgressão foram equacionadas na convergência das referências teóricas de Piaget, Arendt, Sennett, Fromm e La Taille, sempre procurando manter uma postura dialógica e de complementaridade, sustentando os conceitos de obediência e transgressão como parte do desenvolvimento da moralidade. Os resultados apontam para a supervalorização do ambiente familiar e da vida privada por parte dos jovens, para uma percepção de si mais relacionada às experiências individuais do que em conexão com outrem, tendo como consequência uma maior dependência, o fortalecimento da heteronomia e o distanciamento da vida pública. Assim como indicam a ausência do professor na mediação e no processo de solução dos conflitos o que leva o jovem a desejar um maior protagonismo do professor, e revelam a frequente prática escolar autoritária centrada no poder dos adultos e no uso de recompensas e punições que está criando dificuldades para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma. Além disso, identificamos que o jovem faz uma valorização extrínseca, instrumental e idealizada do papel da escola, sendo necessário que os professores equalizem as exigências feitas aos alunos, sem subestimar ou superestimar suas capacidades, propondo interações sociais e trocas de pontos de vista entre eles, favorecendo a descentração, a cooperação e a reciprocidade. Por fim, e, principalmente, notamos que as atitudes transgressoras dos alunos não são, em sua maior parte, dirigidas ao professor.

Palavras-chave: Moralidade. Transgressão. Obediência. Autoridade. Adolescência.

ABSTRACT

Alencastro, S. M. de (2013). *Obedience and transgression from the perspective of the adolescent in the school environment*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The school plays a central role in our society, as it proposes to be responsible for the students' cognitive and affective development as well as their moral education, conveying values, principles and standards. As a privileged place to work with relationships, it provides the opportunity for self-knowledge and knowledge of the others, therefore, it requires actions that promote the construction of a sociomoral cooperative atmosphere and of a moral personality, which, in the present context, represents a major challenge. Transgressive behaviour, even when nonviolent, underlies school daily life and expresses the singular way in which young people relate to the world. Therefore, it is necessary to reflect on how obedience and transgression are connected to the creation of rules, the school organization, society values and students' personalities. The present study was designed to investigate the issues of obedience and transgression in the school context from the perspective of young people. It is organized around three areas: how young people relate to the school environment and their peers); how students relate to school authority; and how they view their life projects. 151 male and female students between the ages of 10 and 15 have participated in this study, both from public and private schools. Observations and interviews were conducted in order to check whether an ethical perspective is part of the adolescents' life projects, what reasons may lead them to obey or transgress and to what extent school environment contributes to obedient or transgressive behavior. The discussion of the issues of obedience and transgression was based on a theoretical framework that included concepts and ideas from the work of Piaget, Arendt, Sennett, Fromm and La Taille, and looked at the way they relate to and complement each other in order to provide support to the idea that the concepts of obedience and transgression are part of moral development. The results show that young people overestimate the importance of family and private life and that they have a perception of themselves which is more influenced by individual rather than group experience. This results in greater dependency and it strengthens heteronomy and detachment from social life. They also show the teacher is usually absent in the process of mediation and conflict resolution, which makes students wish teachers would play a greater role in this process, and reveal that frequent authoritarian practices centered around adult power and based on punishment and reward make it difficult for students to develop autonomous moral behaviour. In addition, we observed that young people have an extrinsic, instrumental and idealized view of the role of the school, which requires teachers to make appropriate demands on students, without underestimating or overestimating their abilities, and by providing different kinds of social interaction and debate and by encouraging decentration, cooperation and reciprocity). Last but not least, we noticed that students' transgressive behavior is mostly directed towards teachers.

Key words: Morality. Transgression. Obedience. Authority. Adolescence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PLANO MORAL E ÉTICO	14
2. MORALIDADE	16
2.1. Dimensão afetiva – Consciência moral	18
2.2. Dimensão intelectual – O juízo moral	23
3. ADOLESCÊNCIA E PROJETOS DE VIDA	30
4. AFIRMAR, ROMPER E PROPOR FRONTEIRAS	51
5. AUTORIDADE E OBEDIÊNCIA – Arendt, Sennett, Fromm e La Taille	55
6. AMBIENTE SOCIOMORAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	66
7. OUTROS ESTUDOS	76
8. PESQUISA	82
8.1. Objetivos gerais	82
8.1.1. Objetivos do Estudo 1 – Ambiente escolar e relação com os pares	82
8.1.2. Objetivos do Estudo 2 – Relação com a autoridade	83
9. MÉTODO	84
9.1. Participantes	84
9.2. Instrumentos e procedimentos	85
9.3. Tratamento dos dados	88
10. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – Estudo 1	91
10.1. Estudo 1 – Ambiente sociomoral e relação com os pares – resultados gerais e relativos às variantes idade e sexo	91
A. Convívio	91
B. Solidariedade	97
C. Juízo Alheio	100
D. Vínculo com o conhecimento	103
10.2. Estudo 1 – Ambiente sociomoral e relação com os pares – resultados relativos ao tipo de escola (pública e particular)	107
A. Convívio	107
B. Solidariedade	108
C. Juízo alheio	110
D. Vínculo com o conhecimento	111
10.3. Síntese dos resultados por faixa etária, sexo e tipo de escola – Estudo 1 – Ambiente escolar e relação entre colegas	113
11. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – Estudo 2	116
11.1. Estudo 2 – Relação com a autoridade – resultados gerais e relativos às variantes idade e sexo	116
A. Submissão	116
B. Negação	121
C. Percepção de justiça	124
D. Revide	128

E. Obediência e transgressão	131
F. Afetividade	136
G. Percepção de autoridade	138
11.2. Estudo 2 – Relação com a autoridade – resultados relativos ao tipo de escola (pública e particular)	145
A. Submissão	145
B. Negação	146
C. Percepção de justiça	148
D. Revide	150
E. Obediência e transgressão	152
F. Afetividade	155
G. Percepção de autoridade	155
11.3. Síntese dos resultados por faixa etária, sexo e tipo de escola – Estudo 2 – Relação com a autoridade	158
12. ANÁLISE DOS RESULTADOS	165
12.1. Estudo 1 – Ambiente escolar e relação entre colegas – análise geral dos resultados	165
12.2. Estudo 2 – Relação com a autoridade – análise geral dos resultados	176
A. Percepção de autoridade	176
a. Submissão	181
b. Negação	184
c. Revide	186
B. Percepção de justiça e legitimação da autoridade	188
C. Motivações para obediência e transgressão de regras e ordens	191
D. Variantes de idade, sexo e tipo de escola	196
a. Idade	196
b. Sexo	198
c. Tipo de escola	201
13. CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
14. REFERÊNCIAS	236
15. APÊNDICES	240

INTRODUÇÃO

A escola ocupa um lugar central na sociedade como um espaço privilegiado de trabalho com as relações, oferecendo várias oportunidades de autoconhecimento e de conhecimento social. É sabido que as escolas se propõem a realizar tanto o desenvolvimento cognitivo como o afetivo e que, mesmo com limitações, preocupam-se com a formação integral de seus alunos, sendo também uma das instâncias responsáveis pela formação moral do indivíduo. Valores, princípios e normas são transmitidos pela instituição escolar de diversas maneiras. Entre outras, podemos citar a escolha do currículo, a forma de promover a aquisição de conhecimentos e resolver conflitos, disciplinar os alunos e avaliar desempenhos. Portanto, estes aspectos devem ser objetos de reflexão da escola, pois a moral é também um objeto do conhecimento. É necessário pensar em ações que promovam a atmosfera cooperativa e a construção da personalidade moral, tarefa que, no contexto atual, representa um grande desafio para todos os educadores e instituições escolares.

Como coordenadora de ensino observo que os professores têm questões sobre o comportamento de alunos que recorrentemente não obedecem a regras, normas ou ordens na escola apesar de conhecê-las e de saber a consequência de não cumpri-las. Quais as razões desse comportamento? Que justificativas os alunos têm para essas atitudes? Que relação há entre os comportamentos dos alunos e o respeito às regras, ao professor e à instituição escolar? Que relação há entre o comportamento do aluno e os valores da sociedade atual? A obediência e a transgressão são determinadas pela constituição de determinados alunos? São questões que surgem porque os comportamentos de transgressão mesmo quando não expressos violentamente estão presentes, de forma rotineira e repetitiva na escola, sob forma de “bagunça”, “barulho”, “conversa paralela” e “provocações” entre outras. Essas contínuas “pequenas transgressões” permeiam o cotidiano escolar e são tão frequentes que podem ser entendidas como “marcas adolescentes”, expressando uma maneira singular dos jovens relacionarem-se com o mundo adulto. Tanto professores como os próprios alunos lidam tão cotidianamente com essas manifestações que, muitas vezes, acabam por naturalizar ou considerar as transgressões como inerentes ao cotidiano escolar. A obediência também parece estar banalizada, confundida com submissão. Ou seja, é preciso tomar distância e examinar os conceitos de transgressão e obediência sob outras perspectivas para poder propor intervenções na escola que sejam úteis, tanto aos professores como aos alunos.

Nos dicionários, a palavra *obediência* refere-se à “submissão à vontade de alguém, docilidade, sujeição, dependência” e em sua origem latina (*oboedire*) relaciona-se a “ouvir o outro” no sentido de receptividade e respeito. Já a palavra *transgressão* está relacionada a “desobedecer, infringir, violar, postergar”, mas, também, refere-se a “passar além de, atravessar e transpor”, revelando um aspecto ativo e também um sentido positivo para a transgressão, no que converge com o conceito de “expansão do eu”. Há, portanto, relação entre essas palavras e o conceito de “limite”, no sentido do que deve ser transposto para atingir a maturidade e para caminhar em direção a excelência; do que deve ser respeitado para se viver bem e para deixar os outros viverem e, do que deve ser mantido para preservar a intimidade e controlar o acesso dos outros à nossa pessoa (La Taille, 1998). No entanto, lembramos que a transgressão também pode ser perversa, desrespeitosa, invasora, infratora ou causadora de dano, quando se considera somente a prevalência de si mesmo sobre os outros. Nesse caso, ela é violência e afirmação de valores não morais.

É preciso olhar para o que acontece na escola levando em conta esses conceitos e o processo de construção da identidade para poder compreender as ações dos adolescentes e o que os mobiliza a agir. Por adolescente entendemos um indivíduo “em transformação” no que se refere à construção de sua identidade, de seu papel social e de uma virtual personalidade ética. Um indivíduo exposto a um conjunto de fatores e sentimentos dúbios, entre manter-se adolescente e tornar-se um adulto (semelhante aos modelos que admira ou diferente daqueles que não legitima); dar valor ao sucesso individual e corresponder à exigência social; adotar as expectativas de seus pais ou ao do grupo de pessoas de sua idade, ou seja, um indivíduo que precisa fazer escolhas e tomar decisões que representam uma pressão grande sobre a identidade. Alguns se mantêm dentro dos modelos de comportamento da sociedade, desempenhando com tranquilidade e eficiência os papéis de filho e aluno esperados pela sociedade, sendo “bons alunos e filhos obedientes”, correspondendo a projetos de vida determinados pela família e pelos grupos de referência mais próximos e outros negam essa situação. Em alguns casos, estes parecem afirmar sua posição e expressar suas necessidades através de ações agressivas sobre a realidade (talvez por não terem bem desenvolvida a habilidade de argumentar) para que sejam respeitados pelos adultos; outros por não terem tido oportunidades suficientes de vivenciar situações de cooperação e de reciprocidade, convivendo regularmente com modelos de relação que fortalecem o respeito unilateral, dificultando expressões mais adequadas e menos violentas. Esses adolescentes transgrediriam para exigir respeito por suas escolhas? Eles estariam indignados ou impossibilitados de caminhar em direção à expansão do eu?

Segundo, Comte-Sponville (1995/1997), a indignação denuncia e avisa a consciência de que há uma situação de ameaça ao eu, como de desrespeito ao direito e à liberdade individual, sendo preciso ter coragem para indignar-se, pois é necessário enfrentar o medo e as restrições impostas pelos outros, pela realidade. Esse autor afirma que a coragem “não é ausência do medo, é a capacidade de superá-lo, quando ele existe, por uma vontade mais forte e mais generosa. [...] é força de alma, diante do perigo. [...] é uma virtude, e a condição de todas.” (Comte-Sponville, 1995/1997, p. 57). Entretanto, esse autor lembra-nos que nem toda coragem é em si moral, que ela não é um saber, mas uma decisão que surge tanto da razão como da vontade. Para avaliarmos se a coragem é moral ou não, é preciso conhecer a qual conjunto de valores ela está relacionada. Ou seja, considerando a relação entre coragem e indignação é importante identificar a qual conjunto de valores a indignação do adolescente está relacionada à para julgá-la como moral.

Enfim, levando em conta que indignação, coragem, obediência e transgressão são aspectos diretamente relacionados à adolescência, consideramos importante investigá-los sob o viés da constituição da identidade, da aceitação e da resistência à autoridade, da tomada de decisão e das escolhas de ideais de vida. Sendo assim, nesta pesquisa, procuramos analisar a natureza, as justificativas e os sentidos atribuídos pelos jovens às ações de obediência e transgressão a partir das perspectivas teóricas do desenvolvimento cognitivo e moral de Piaget e Kohlberg, dos conceitos de dimensão intelectual e afetiva da moralidade de Yves de La Taille, das noções de autoridade de Hannah Arendt e Richard Sennett, dos conceitos de desobediência desenvolvidos por Erich Fromm e das pesquisas atuais na área do comportamento escolar. Para dar início a essa análise, vamos inicialmente situar as perspectivas dos adolescentes dentro do que seriam os planos da moral e da ética.

1. PLANO MORAL E PLANO ÉTICO

Sabemos que razão e afetividade caminham juntas e que nem sempre a maneira como pensamos agir corresponde a como agimos. Nesse sentido, podemos considerar que as ações pressupõem um “saber” e um “fazer”, isto é, a decisão de agir e o próprio agir não são a mesma coisa. No caso da moralidade, o “saber” seria razão, conhecimentos, reflexões e juízos, e, o “fazer”, coordenado com o “querer”, seria motivação, interesse ou energia afetiva. A moralidade é composta, assim, por uma dimensão intelectual cujo aspecto é a competência cognitiva (“saber fazer”), e por uma dimensão afetiva, cujo aspecto é a questão motivacional (“querer fazer”), como afirma La Taille (2006). O “saber” corresponde à razão ou a como devemos agir para sermos morais, trazendo a ideia do respeito à dignidade, nossa e do outro. Já o “querer moral” corresponde àquilo que para a pessoa é “algo que não poderia deixar de ser feito”, porque é um bem em si mesmo, bem esse desejado e entendido como obrigatório pela pessoa. Portanto, poderíamos pensar que há conexão entre a moralidade e sentimento de obrigatoriedade, pois ser moral pressupõe uma autoimposição ou um mandamento da consciência que impele o indivíduo a agir de determinada forma e não de outra. Para que uma ação seja moral, é preciso que a motivação que a inspirou seja, ela mesma, moral. Não somente pelo querer, mas, sobretudo pela qualidade desse querer, pois há motivações morais e outras que não o são. Se a decisão de realizar uma ação tem origem no sentimento do dever, consideramos esta uma ação moral.

Para algumas pessoas, os deveres são absolutos (como os imperativos categóricos) e o valor moral não depende das consequências dos atos, ou seja, algumas pessoas agem “*por dever*”, isso porque estão intimamente convencidas de que estão, assim, fazendo o bem (La Taille, 2006). Para outros o dever corresponde, necessariamente, às consequências morais de seus atos e agem de acordo com elas. Aqueles que agem de acordo com o dever por exigibilidade social também dão importância às consequências, mas, nesse caso, o interesse é evitar o resultado das transgressões, mais do que cumprir, genuinamente, com os deveres sociais. Como coloca La Taille (2006)

seria um erro pensar que o sentimento de obrigatoriedade que caracteriza o plano moral seria apenas despertado por exigências sociais. É certo que tais exigências dão visibilidade às normas morais cuja transgressão acarreta sanções: costuma serem estas que a educação moral prioritariamente trabalha. Mas o fenômeno moral não se limita a elas, embora seja provável que a consciência moral de muitas pessoas seja mero espelho das exigências sociais. (p.34)

Dito de outro modo, o sentimento de obrigatoriedade pode estar presente de maneira mais fraca que outros sentimentos e por isso não motivar as ações do sujeito, como pode estar

tão forte que a necessidade de agir de acordo com a moral domina outras vontades. Isso depende das aspirações do sujeito, de seu ideal ético, pois a moral somente será objeto de assimilação e reflexão se os deveres de que dela emanarem forem considerados dentro de um projeto de felicidade, de um projeto desejado pelo indivíduo (La Taille, 2006). A ética não remete somente aos deveres, mas à vida ética, ou seja, a ética engloba a moral. Os valores morais são parte de um sistema maior de valores e, nesse sentido, tanto os deveres quanto a felicidade traduzem diferentes e complementares aspectos do querer.

Como na literatura científica encontram-se diferentes significados para os conceitos de moral e ética, utilizados como sinônimos ou como distintos ou complementares, é necessário esclarecer que utilizaremos *moral* para nos referirmos à dimensão dos deveres (“como se deve agir”) e *ética* à dimensão da “vida boa” (“que vida se quer viver”), como sugere La Taille (2006), articulando, assim, as dimensões intelectuais e afetivas da moralidade. Consideramos também que a ética e a moral se constituem na cultura e que esta imprime suas marcas no indivíduo explícita ou implicitamente, sem deixar de levar em conta que o indivíduo opera mudanças na cultura, configurando assim um sistema dinâmico, que sofre mudanças e evoluções. Portanto, a moralidade não seria exclusivamente um conjunto de interiorizações de ideais e de padrões de conduta, pois além da tomada de consciência do dever devemos considerar as motivações internas para as ações, ou seja, a afetividade. Nesse sentido, o plano ético, que diz respeito à afetividade, pode ser visto como busca de expansão de si próprio, de se estar, ou não, vivendo uma “vida boa” (La Taille, 2006). Uma vida digna onde é possível “ver a si mesmo como uma pessoa de valor, capaz de afirmar-se enquanto tal” (La Taille, 2006, p.48) e perceber a vida como algo que vai além da percepção das condições objetivas e mensuráveis. Em outras palavras, uma “vida boa” seria, para cada um, “a nebulosa de ideais e de sonhos de cumprimento com respeito à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou irrealizada” (Ricoeur, 1990, p. 210).

Dessa forma, acreditamos que para avaliar se os comportamentos de obediência e transgressão dos adolescentes podem ser ou não morais precisamos conhecer a perspectiva ética que eles adotam para sua vida. Pois, como diz La Taille (2006, p. 42-43), “o sentido da vida é o mais urgente dos temas humanos, pois, sem ele, não se vive. Não somente sem ele não se vive, como nossas ações mais decisivas, às quais nos engajamos por inteiro, são aquelas em que ele está em jogo.”, é preciso “encontrar uma necessidade psicológica incontornável, que transcende episódios de vida, e passível de ser concebida enquanto tal pela consciência”, dar um “sentido para a vida”, escolhendo “como viver” a partir do “para que” viver. Vamos dar início a essa análise examinando melhor a questão da moralidade.

2. MORALIDADE

Devemos considerar que ter o conhecimento moral não é suficiente para agir moralmente, pois para se tomar uma decisão moral seria preciso equacionar, ponderar e hierarquizar elementos morais, como nas situações de dilema moral em que distintas soluções entram em conflito. O equacionamento moral pode levar a um juízo refletido e ponderado, mas não, necessariamente, apenas a um juízo correto para cada situação. Ocorrem situações em que as dimensões morais não são aparentes, sendo, portanto, necessário contar com a sensibilidade moral e não somente com o equacionamento moral, já que aquela permite refletir sobre a intencionalidade, as implicações e as relações entre as diferentes escolhas morais. Dito de outra forma, a sensibilidade moral permite avaliar a dimensão moral de situações e ações que, em sua aparência, não revelam nada de moral. Ela não está diretamente relacionada ao conhecimento cultural, mas a uma “disposição de olhar”, certa “fineza de pensamento”, que permite analisar a situação ou fato para além do aparente. Já a intencionalidade está relacionada, invariavelmente, à responsabilidade e às consequências de um ato.

A diferença entre o equacionamento moral e a sensibilidade moral é sutil, o equacionamento moral tem uma natureza mais lógica, pressupõe distanciamento e destaca elementos morais, pressupostos e implicações hierarquizando-os, em torno da ideia de justiça e de um “sujeito de direitos”. Já a sensibilidade moral tem como natureza a empatia, referindo-se mais ao contexto, a detalhes, e à singularidade das pessoas, baseando-se na generosidade. Sem realizar o equacionamento moral, corre-se o risco de tomar decisões pouco refletidas, mais inspiradas por estereótipos de pensamento do que pela atividade intelectual. O equacionamento moral permite as pessoas conversarem sobre o que seria melhor ser feito, sobre o que seria tolerável e o que não seria. Um professor que consegue realizar equacionamentos morais pode avaliar as atitudes dos alunos e ajudá-los, através do diálogo, a avaliar suas decisões e ações. Ou seja, condição do agir moral parte tanto da capacidade de equacionamento como da sensibilidade moral, tanto da justiça como da generosidade, complementando-se e enriquecendo-se mutuamente. Para examinar como os jovens fazem juízos morais é preciso levar em conta a forma como interagem com as regras e como as respeita.

Sobre este aspecto, Piaget (1932/1994) afirma que há uma gênese no desenvolvimento moral que caminha no sentido da anomia e da heteronomia para a autonomia, sendo esta

geneticamente e hierarquicamente superior às outras por propiciar mais ações morais, isto é, ele fala de duas morais, da heteronomia e da autonomia, havendo entre elas uma diferença de situação e qualidade. Na heteronomia as leis têm origem em uma fonte externa ao indivíduo, é correto o que advém de uma fonte externa legitimada pelo sujeito, os professores e a instituição escolar, por exemplo. A autonomia possibilita a argumentação na apropriação das regras, sendo a regra externa uma referência, mas não uma verdade categórica a priori. Diferentemente, na posição heterônoma existe certo divórcio entre juízo e ação e o indivíduo, frequentemente, entra em contradição entre o que diz e o que faz, entre seu julgamento e ação, pois o heterônomo nem sempre tem consciência de que não segue à risca o que diz ser correto, nem sempre percebe essa discrepância.

O desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas da conquista da autonomia. Piaget (1932/1994) afirma que não há cisão entre a ação e o juízo, pois na moralidade a afetividade e a razão andam juntas. A entrada da criança no universo moral se dá, primeiramente numa fase de heteronomia, pela aprendizagem de deveres impostos a ela pelos pais e adultos em geral, pelo contato com imperativos dados pela razão ao definir para ela o que é certo e errado, bom ou ruim, justo ou injusto, orientando sua ação. Isso também é feito afetivamente, ajudando a criança a controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome do bom convívio social, pois a “afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.” (La Taille, 1992, p.65). Portanto, podemos dizer que numa ação moral deve ser mais forte a vontade de “querer fazer aquilo que deve ser feito”, por ser avaliado como bom e necessário, e não o “fazer guiado somente por aquilo que pessoalmente nos interessa”, seja por desejo, medo, amor etc. Para Piaget (1932/1994), a noção de “necessidade” de agir é construída cognitivamente como aquilo que “a consciência é obrigada a admitir”, é, portanto, racional, uma evidência subjetiva. Ele apresenta a noção de liberdade como sendo aquela que traz de volta ao sujeito sua responsabilidade como fonte da ação; o papel ativo e legislador da razão decorrente da autonomia e fruto de uma “elaboração racional cujos resultados dão força e coragem ao indivíduo para se comportar” de determinada maneira. (La Taille, 1992, p.69).

Não sendo possível a ideia de que, por si só, a sociedade, a tradição, os desejos ou a autoridade sejam as responsáveis pela ação moral dos sujeitos, pois isso seria acreditar na total heteronomia do sujeito e na impossibilidade de uma decisão autônoma. Pela ação moral ser uma decisão que tem seu princípio na coordenação de perspectivas, nas relações intersubjetivas em uma sociedade, os conteúdos a serem respeitados e que acompanham essa ação moral serão também frutos desta relação de cooperação. La Taille (La Taille, 1992, p.70) coloca que nas análises de Piaget “vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia: o sujeito

autônomo não é um “reprimido”, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente a seus ditames.”. Mesmo assim, o saber não é necessariamente o que move o querer e o agir nem sempre corresponde ao pensar e, muitas vezes, apesar de consciente do que “seria necessário ser feito” o sujeito entra em contradição e age conforme interesses individuais ou coletivos opostos a esta “razão”.

2.1. Dimensão afetiva – Consciência moral

Como vimos, os papéis da inteligência e da afetividade estão interligados no desenvolvimento da moralidade. O desenvolvimento cognitivo é uma das bases do desenvolvimento moral, como dimensão racional, o “saber fazer” moral. Se para o heterônomo, assim como definido por Piaget, basta a obediência à autoridade, à tradição, para o autônomo, sempre segundo a definição piagetiana, é necessária a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral. O autônomo não se satisfaz somente com as razões do dever, pois enquanto a pergunta do heterônomo é “como devo agir?” a do autônomo é “que vida eu quero viver?” (La Taille, 2006). Dessa forma, não basta conhecer regras e princípios, pois os valores estão relacionados ao desenvolvimento. Quem conhece e age de acordo com princípios sabe guiar-se melhor por diversas situações.

Os valores, além de pertencerem à esfera da afetividade, podem também ser entendidos como objetos de conhecimento intelectual e cultural. Mas conhecer não implica aceitar, passivamente, os conteúdos colocados pela cultura, pois reflexão e crítica são necessárias para redefinir valores, apurar princípios, abandonar certas regras e criar outras (La Taille, 2006). Nesse sentido, a ação moral depende de como os valores morais estão relacionados ao eu e de como participam do projeto de vida da pessoa, pois tanto os valores morais como não morais fazem parte da constituição das pessoas; definindo o valor que dão para si mesmas, no sentido da autoestima como representações positivas de si, assim como do autorrespeito em representações de si como “boa pessoa”. Nesse sentido, o “sentimento de obrigatoriedade” e a “expansão de si próprio” se destacam como dois processos psicológicos centrais, relacionados à moral e a ética, respectivamente. Na “expansão de si próprio” e no valor dado ao eu identifica-se a fonte energética das ações morais, estão no plano ético as motivações para as ações do plano moral. A expressão “expansão de si próprio” diz respeito a

um tipo diferente de “querer” que é o “dever”. Sendo assim, “age moralmente quem assim o quer”, quem abre mão de outro querer em função desse querer maior, que é o dever. Como bem coloca La Taille (2006, p.54), “O mistério está em se saber por que algumas pessoas querem agir moralmente, e outras não. Não se trata de querer versus dever, mas sim de “quereres” diferentes, uns morais, outros não.”.

Ao considerarmos que o dever é uma forma específica de querer, é necessário examinar também este aspecto da moralidade. Legitimar ou não uma pessoa como autoridade, a ela obedecer ou não, e agir de acordo com princípios próprios refere-se ao sentimento de obrigatoriedade, que rege as ações morais como uma autoimposição ou um mandamento da consciência, impelindo o sujeito a agir de determinada forma e não de outra. Reconhecer a existência regras morais e de princípios não basta para se querer agir moralmente e nem garante que as ações do sujeito que os compreendeu sejam morais. A motivação ou fonte energética da ação moral representada pela afetividade é fundamental para a moralidade. Sendo assim, para compreendermos os comportamentos morais, deveríamos conhecer quais opções éticas as pessoas assumem para si, é preciso examinar quem gostariam de “ser”; ir além da questão do dever.

Segundo Piaget (1932/1994), a criança, mesmo quando pequena, identifica a fonte da moral nos pais e nas pessoas significativas pelos quais sente, ao mesmo tempo, medo e amor. Medo, ao sentir-se desprotegida, menor e ao vivenciar punições; e amor, em forma de apego e admiração. O respeito que daí surge faz com que a criança legitime ordens, dê valor a elas e as obedeça, mesmo quando tem certeza de que nenhuma punição ocorrerá. Ela consegue distinguir regras morais das outras regras que permeiam o cotidiano e obedece às regras porque respeita as pessoas que as colocam ou impõe. É, portanto, heterônoma, utilizando sempre a referência exterior, inspirando-se no comportamento de pessoas significativas, tomando como correto o que elas dizem ou fazem, mesmo que não sejam moralmente aceitáveis. Enfim, é moralmente heterônoma, pois depende da regulação externa. Sendo assim, se considerarmos o amor e o medo como dois sentimentos básicos para uma moral da obediência, do respeito exclusivamente devido a autoridades, será preciso identificar uma obediência não causada somente pelo medo da punição ou do abandono, portanto, voluntária, para que se possa falar em despertar do senso moral. A obediência voluntária é uma primeira expressão do dever, que depois será decorrente dos ditames da consciência.

Com o advento da autonomia, de uma moral baseada na igualdade e na reciprocidade, a fusão entre medo e amor dá lugar ao respeito mútuo. Uma das fontes da gênese do sentimento de obrigatoriedade é a confiança no prestígio das figuras de referência, pois

“querer ser merecedora de confiança é um traço essencial do autorrespeito: quem tem honra sente vergonha de ter desmerecido a confiança alheia ou simplesmente de ter pensado em realizar ações que teriam esse efeito”, afirma La Taille (2006, p.141). Quando o sujeito é autônomo moralmente, preocupa-se mais em fazer por merecer a confiança de outrem, pois seu autorrespeito depende de sua fidelidade para consigo mesmo. Diz La Taille (2006, p.111) que, “para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral”. Se ela percebe que os adultos não seguem as regras que exigem serem cumpridas, sentem-se injustiçadas e enganadas, surgindo o sentimento de indignação.

O sentimento de indignação, como define La Taille (2006, p.123), é um sentimento moral que se refere à justiça, “um forte sentimento negativo, muito próximo da cólera, desencadeado por um juízo negativo feito por quem a experimenta, sendo que tal juízo é de ordem moral”, e mais, “não é a mediocridade da ação em si, a fatalidade dos eventos naturais em si, que causam indignação, mas sim o fato de ter havido condutas cujos efeitos traduzem uma forma de desrespeito”. As primeiras expressões de indignação buscam recobrar um direito que se considera próprio, como busca pela justiça ainda autorreferenciada.

Desde cedo, a criança começa a construir uma noção de seu próprio valor, mesmo que por bastante tempo ainda necessite do juízo de outras pessoas para a construção de representações de si mesma como “pessoa de valor”. La Taille (2006) apresenta como resultado de pesquisa que, frequentemente, são observados sinais de revolta quando as crianças se julgam lesadas, mesmo com a noção de direito ainda autorreferenciada. O fato de experimentar a indignação pessoal é sinal de que os valores de justiça e direitos não estão somente colocados externamente, pois, assim como seria capaz de realizar julgamentos simples de outrem, realizaria alguns sobre si mesma. É comum que crianças e até mesmo alguns adolescentes recebam críticas pelo que fazem e as considere críticas a si mesmos e não à ação, da mesma forma que nem sempre discriminam as ações dos adultos do que eles efetivamente são. Nesse sentido, ser repreendida por ter feito algo errado pode ser sentido como desvalorização de sua pessoa. A criança pode entender que não é valorizada e indignar-se com isso; “a indignação expressada nesses casos é expressão de reivindicação de atribuição de valor, de autoafirmação como “ser” tão importante quanto os demais” (La Taille, 2006, p.127). A revolta causada pela indignação acontece porque há exigências mútuas, a criança se sente indignada quando desaprovada por alguém que considera uma boa pessoa, como se esta pessoa deixasse de corresponder à sua expectativa; também ocorre quando percebe

dissonância entre o que considera correto fazer e o que é feito pelo outro, isto é, entre sua boa imagem e a boa imagem que imagina para outro (Tungendhat, 2003).

Para Tognetta e Vinha (in La Taille & Menin, 2009) a indignação pode indicar os valores que uma pessoa tem, pois este sentimento negativo surge em resposta a ações que o sujeito considera contrárias ao que ele valoriza, sejam valores morais ou não. As autoras apresentam, como resultado da pesquisa sobre as causas da indignação, que somente 24% dos jovens de 14 a 16 anos estabeleceram relações entre a indignação e virtudes morais como honestidade, justiça, tolerância ou igualdade. Os jovens apresentaram, em cerca de 40% das respostas sobre valores, conteúdos de natureza moral estereotipada como reflexo do que vivem em sociedade. Eles também sentem indignação se a injustiça ou agressão ocorre com membros da família ou amigos, ou seja, referente a relacionamentos de âmbito privado, sem generalizar esses valores morais a um ser humano qualquer. Além disso, uma parcela relevante dos jovens demonstrou senso de justiça autocentrado (individualista), ou seja, a violação dos direitos ou ações contrárias à moral só os incomodaria se ocorre com eles ou com alguém muito próximo. A moral apareceu concentrada na esfera privada e não na dimensão pública, indicando uma preocupação maior do jovem com uma vida boa para si mesmo, sem que seja necessário o mesmo para outras pessoas. Segundo, Tognetta e Vinha (in La Taille & Menin, 2009), os valores não estão ausentes, mas muitos mudaram de domínio – do público para o privado – com predomínio de outros valores que não são morais. Estes jovens ainda estão do ponto de vista afetivo, longe de integrar diferentes perspectivas e mesmo de incluir o outro em seu universo de valores, a moral desses jovens está “pouco desperta”. No entanto, de acordo com a teoria piagetiana seria esperado encontrar no adolescente um pensamento mais descentrado, capaz de pensar-se como membro de uma sociedade e preocupar-se com o bem estar dos outros e com os ideais de justiça e solidariedade.

Os juízos alheios que incidem sobre o comportamento moral da criança fazem com que ela incorpore, paulatinamente, os valores morais ao conjunto das representações de si. A criança pode se sentir culpada quando transgride ou mesmo quando imagina que deveria ter agido de outra forma. A culpa surge quando a criança faz um julgamento negativo de si mesma por ter agido ou por ter imaginado agir de maneira a causar ou poder causar dano a alguém. Ela julga seus atos negativamente, diferentemente da vergonha que é resultado de julgar a si próprio negativamente. Dessa forma, os valores morais, mesmo que ainda não tenham penetrado na personalidade, fazem com que uma transgressão moral seja sentida como desprazerosa, tanto por medo do castigo, como pela tristeza ou pela culpa de ter

magoado alguém. Dessa forma, podemos dizer que o “querer fazer moral” pode ser inspirado pelo sentimento de culpa, sendo este um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral. Sente culpa quem assume a responsabilidade pelo que foi feito, perante si mesmo e os outros. Para sentir culpa, não é necessária a recriminação social, pois esse sentimento nasce justamente de uma autorrecriminação (La Taille, 2002). A experiência de culpa leva a pessoa a querer, se possível, reparar o seu ato. A capacidade de experimentar esse sentimento age como regulador interno da ação moral, por isso se diz que uma pessoa que não sente culpa tem maior probabilidade de agir contra a moral.

Assim como o sentimento de culpa incide sobre a ação, a vergonha, que também é fonte do “querer moral”, se refere ao que se é, ao “eu”. A vergonha pode ser experimentada em razão de algo que aconteceu, em razão de algo que pode acontecer e também pode ser sentida ao imaginar o que aconteceria se determinadas ações ou situações se tornassem realidade. Em todos esses casos, a vergonha impede o sujeito de fazer uma determinada ação que o faria sentir-se envergonhado. Estas ações podem se referir tanto a valores morais como não morais ou mesmo imorais. Tudo o que é valorizado pode fazer parte da imagem que o sujeito tem de si. Sendo assim, um autojuízo negativo pode ser provocado por outros valores. Se o sentimento de vergonha é associado com mais força a outros não morais ou imorais, não há construção da personalidade ética.

O meio social em que o jovem vive, as características das autoridades com quem convive, as oportunidades de resolução dos conflitos, as oportunidades de relações de cooperação e respeito mútuo têm grande influência sobre o conjunto de valores com os quais ele conta para julgar a si mesmo e aos outros, portanto, que despertam a vergonha: “o que faz a diferença entre os seres humanos não é o fato de sentir ou não vergonha, mas as razões de experimentá-la” (La Taille, 2006, p. 139). Pois, das representações de si, não participam somente valores morais. Portanto, devemos dar atenção especial aos valores morais à vergonha moral, que é experimentada apenas quando o não cumprimento do dever está, de fato ou virtualmente, colocado e quando os valores morais participam mais centralmente e fortemente da personalidade. Nesse sentido, cometer uma transgressão moral corresponde ao medo de decair perante os próprios olhos e, também, aos olhos das pessoas respeitadas, incidindo como perda de valor pessoal (La Taille, 2006).

Segundo Savater (2000, p. 293), a dimensão mais ética do amor-próprio é o reconhecimento do humano pelo humano e que, de fato, “há um prurido de não decair no apreço dos outros”, ressaltando que essa busca essencial não deve ser confundida com mero conformismo, já que esses “outros” são aqueles nos quais identificamos a “estirpe moral”.

Dito de outro modo, o “olhar afirmante” do outro é importante na medida em que valida nossa existência, que dá sentido à vida, que dá contorno e que delimita direções, metas e caminhos. Nesse sentido, a busca de excelência e o medo de “decair aos olhos do outro” decorrem da percepção de “sermos um ser na sociedade”, fora da qual perdemos nossa identidade e sentido.

Se considerarmos que infringir regras convencionais, cometer transgressões morais e desrespeito ao outro têm incidência maior ou menor de acordo com o conjunto de valores que constitui as representações de si e da presença ou não de uma personalidade ética, esta é uma questão que na adolescência tem uma grande importância, por ser crítica na constituição da identidade, na aquisição de valores sociais e de superação da heteronomia. A fusão de medo e amor, mesmo que decaia de importância com a idade, potencializa o respeito por figuras de autoridade. Sendo fonte de valores morais, as figuras de autoridade podem ajudar na construção da personalidade moral, caso contrário ela não pode ser construída facilmente. Se o jovem não pode confiar ou não julga as figuras de autoridade merecedoras de confiança, ele as desrespeita e a si mesmo com muito mais facilidade. Se estas não cumprem seu papel de formadoras e até mesmo de autoridades morais, outras figuras passam a ser referência (e seus valores incorporados à sua personalidade), pois a expansão de si próprio é incontornável. Assim como devemos considerar que as relações entre jovens permitem compreender a importância de ser uma pessoa confiável, uma pessoa honrada que merece confiança moral. Isso se para o grupo os valores morais tiverem relevância, porque, se os valores centrais não forem estes, a vergonha pode surgir aliada a valores outros que não os morais o que não colaboraria para a construção de uma personalidade ética.

No entanto, não devemos esquecer que a entrada no universo moral se dá também pela aprendizagem dos deveres assim, precisamos considerar também a dimensão intelectual da moralidade.

2.2. Dimensão intelectual – O juízo moral

A moralidade não se resume a uma interiorização passiva de valores, princípios e regras, mas é produto de construções endógenas, de ressignificações que dependem de estruturas mentais; como vimos o sujeito exposto a interações favoráveis pode desenvolver sua moralidade. Piaget (1932/1994, p. 139) distingue dois planos de desenvolvimento moral:

um plano no qual a experiência moral é construída gradativamente na ação “em contato com fatos, por ocasião de choques e dos conflitos, e que conduz a julgamentos de valor que permitem ao indivíduo orientar-se a si próprio em cada caso particular e avaliar os atos de outrem”, sendo a moral não dada de antemão, mas duramente conquistada por amadurecimento pessoal; e outro, do pensamento moral teórico ou verbal, que é utilizado para emitir julgamentos sobre ações observadas ou para comentar sobre a própria conduta, independente da ação.

No que se refere à experiência, a criança inicia seu contato com o mundo moral, concebendo que algumas ações não devem ser realizadas, procurando distinguir “boas e más” ações, para depois legitimar as regras morais em referência à obediência à autoridade. Inicialmente, ela tende a compreender as leis ao pé da letra e leva mais em consideração as consequências da ação do que a intenção que a motivou. Portanto, obedecer é agir conforme as regras dos adultos, isto é, a moral se confundiria com o respeito unilateral. Os primeiros sinais de autonomia surgem quando são considerados os princípios subjacentes às regras para se tomar decisões, quando é levada em conta a intencionalidade dos atos para poder julgá-los e o princípio da igualdade para realizar juízos. Ou seja, quando se passa a legitimar as regras e os princípios, obedecendo à autoridade, predominantemente, por respeito ao princípio moral em si e utilizando a lógica da igualdade, da justiça, do respeito mútuo. Como explica La Taille (2006) na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for considerada ruim, a desobediência pode passar a ser uma ação moralmente legítima – coisa ainda impensável, na moral heterônoma.

Assim como a moral da heteronomia é baseada em regras, decorrente de relações de coação pode-se dizer que a autonomia é resultado de processos psicológicos que se dariam especificamente através das relações de cooperação, da vivência da reciprocidade e construção da noção de justiça.

A essência da justiça é a distribuição dos direitos e deveres, regida pelos conceitos de igualdade e reciprocidade. A justiça é a lógica normativa, a equilibração das ações e relações sociais. Segundo Piaget (Piaget, 1932/1994), são duas as noções de justiça, uma se refere à ideia de sanção e retribuição e outra à de igualdade. A sanção pode ser expiatória, fruto da coação, sendo arbitrária, sem relação direta entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, incidindo, geralmente, sobre a transgressão de regras impostas ao indivíduo. Nesse caso, a ideia é restaurar a ordem ou reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de repressão violenta, como a do castigo. Diferente dessa é a sanção por reciprocidade, fruto da

cooperação e das regras de igualdade, que se apoia no elo social, sendo a possibilidade de rompê-lo o suficiente para recolocar as coisas em ordem caso a regra seja transgredida. As sanções por reciprocidade são necessariamente motivadas, pois há relação entre o conteúdo (ou natureza), a falta e a sanção. Quando o elo social, baseado na reciprocidade, se rompe traz danos à imagem a qual o indivíduo gosta de ser associado (pois o olhar do outro incide sobre a autoimagem e o autorrespeito) e à maneira de ver a si próprio. A percepção de que a transgressão age negativamente sobre o amor próprio, auxilia a restauração da ordem.

Piaget (1932/1994) afirmou que algumas crianças acham justas as ordens do adulto porque estão simplesmente de acordo com ordem recebida, para estas a justiça é a lei do adulto. Nesse caso, não só não há igualdade entre elas e o adulto como o imposto pelo adulto lhe parece justo. Outras acham algumas ordens injustas, mas consideram que a regra da obediência deve ter primazia sobre a justiça, priorizando a obediência completa mesmo sem a plena aquiescência interior e sem confundir a ordem do adulto com a justiça. Em outro grupo, ainda, estão aquelas que consideram algumas ordens injustas, mas preferem respeitar, pois colocam a justiça acima da obediência por submissão. Por fim, algumas consideram algumas ordens injustas, não acham obrigatória a obediência, mas se submetem por não querer discutir ou se revoltar, geralmente, por achar necessário agir de acordo com a ordem por gentileza ou “por educação”. Nos dois últimos grupos, geralmente de crianças maiores, a justiça seria percebida como distinta da obediência. À medida que a criança cresce, segundo Piaget (1932/1994), há uma evolução nos julgamentos de justiça retributiva, pois os menores são mais sensíveis à sanção expiatória e os maiores à sanção por reciprocidade. Um adolescente já poderia se utilizar da justiça igualitária, chegando até à equidade, concebendo direitos relativos à situação particular de cada um. Ele conseguiria compreender que podem ser diferentes as exigências de obediência e acreditar que não devem ser aplicadas as mesmas sanções a todos, mas que devem ser consideradas circunstâncias atenuantes para alguns, ele não conceberia a lei como igual para todos. Além disso, afirma esse autor, que muitas crianças acreditam que a punição é moralmente necessária a título de expiação e pedagogicamente útil para prevenir a reincidência. Segundo ele, porque consideram que uma criança punida várias vezes seria levada a continuar violando as regras, por perceber que será punida independente da gravidade ou frequência com que transgredir, suportando o castigo para não abrir mão de transgredir.

Assim como Piaget reconhece que a moralidade segue um desenvolvimento, Kohlberg (1989) propôs uma forma estrutural de descrever o desenvolvimento do julgamento moral em estágios, a partir do conceito de perspectiva sociomoral. Ele identificou a moral com a justiça,

partindo do pressuposto de que as situações morais pressupõem o conflito entre perspectivas ou interesses nas quais os princípios da justiça estão em jogo. Diz Kohlberg (1989, p. 82) que “o que há de mais claro e fundamentalmente moral em uma pessoa é seu sentido de justiça. Pode-se atuar moralmente e questionar todas as regras, pode-se atuar moralmente e questionar qual é o bem maior, mas não se pode atuar moralmente e questionar a necessidade de justiça”. Sendo assim, o desenvolvimento e a consolidação do juízo moral em cada estágio definiram categorias e estruturas de justiça.

Para esse autor, os estágios de percepção social ou perspectiva social de adoção das regras descrevem os níveis de desenvolvimento do indivíduo, no que se refere a identificar e interpretar pensamentos e sentimentos seus e de outras pessoas, e, também, de compreender o seu lugar e das pessoas na sociedade. Os estágios de percepção social estão relacionados aos estágios morais, sendo mais genéricos e anteriores a estes, a pessoa pode estar apta a julgar moralmente, mas não a agir conforme esse julgamento. Como Kohlberg (1989) salienta, atuar de uma maneira moralmente elevada exige um estágio avançado de julgamento moral, mas o inverso não é verdadeiro. Ou seja, uma pessoa não pode seguir determinados princípios morais se não os entende ou não acredita neles. No entanto, pode julgar utilizando tais termos e princípios e não viver de acordo com eles, sendo assim, devemos considerar que há um paralelismo entre o desenvolvimento do raciocínio e o desenvolvimento moral. Apesar disso, somente o desenvolvimento intelectual não seria suficiente para garantir um elevado estágio de moralidade. Muitos indivíduos podem estar em um estágio lógico mais alto que o estágio moral correspondente, mas nenhum indivíduo está num estágio mais alto, moralmente, que de seu raciocínio lógico.

Dessa forma, Kohlberg (1989) definiu três níveis principais de perspectiva social, correspondentes aos três níveis principais de juízo moral: perspectiva individual concreta, perspectiva de membro da sociedade e perspectiva de além da sociedade. O que define e unifica as características de um nível é a perspectiva social adotada pelos indivíduos. O desenvolvimento moral também foi organizado, por esse autor, em seis estágios agrupados em torno de três níveis principais: pré-convencional¹ (estágios 1 e 2), convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágio 5 e 6). Os níveis explicitam os diferentes tipos de relação que o indivíduo estabelece entre si e as regras e expectativas da sociedade.

Apesar de não ter sido estabelecida uma relação restrita entre idade e desenvolvimento moral, Kohlberg (1989, p. 73) estabeleceu alguns parâmetros de faixa etária para cada um

¹ O termo “convencional” implicaria submeter-se a regras, expectativas e convenções da sociedade.

dos níveis. A maioria das crianças e até mesmo de adolescentes estariam no nível pré-convencional, no qual as regras e as expectativas sociais são entendidas como algo externo ao eu. As regras e as expectativas convencionais não são compreendidas realmente, portanto, não há argumentos que as defendam como válidas. Esse nível é composto por estágio 1 da moral heterônoma e estágio 2 do individualismo. No estágio 1, o indivíduo evita violar as normas, obedece e evita causar danos físicos às pessoas ou às propriedades por medo das sanções que sofreria se os cometesse e por acreditar no poder superior das autoridades. O ponto de vista do sujeito é egocêntrico, pois não considera a situação sob o ponto de vista dos outros e não consegue reconhecer que diferem dos seus, não leva em conta a existência de diferentes pontos de vista. Esse indivíduo, para controlar seu comportamento, pode se identificar com a perspectiva da autoridade como se fosse sua própria, portanto, é totalmente heterônomo. No estágio 2, as regras são seguidas somente quando estão de acordo com o interesse próprio e as ações são dirigidas para satisfazer interesses e necessidades pessoais, aceitando que os outros se comportem da mesma maneira, sendo possível pensar em termos da justiça equitativa, da troca igualitária, de acordos e combinados. Apesar de esse indivíduo considerar que o correto é agir de forma a satisfazer suas próprias necessidades ou interesses, consegue perceber que outras pessoas têm interesses e necessidades diferentes das suas, portanto, o intercâmbio já pode ser considerado. A perspectiva desse sujeito é individualista concreta, para ele o bem seria relativo à finalidade dos comportamentos, é instrumental porque as atitudes do indivíduo estão dirigidas para o fim em si mesmo.

A maioria dos jovens e vários adultos de nossa sociedade está no nível convencional, no qual há a identificação pessoal com as regras e expectativas dos outros e, especialmente, com as das autoridades, que nesse estágio já estão interiorizadas. Esse nível é composto pelo estágio 3, de expectativas interpessoais mútuas e de relações de conformidade social, e o estágio 4, de sistema social e consciência. No estágio 3, é considerado correto comportar-se de acordo com o que as pessoas próximas, ou que se consideram mais relevantes, esperam. É importante ser uma boa pessoa, ter bons motivos, preocupar-se com os demais e manter relações mútuas baseadas na confiança, na lealdade, no respeito e na gratidão. Assim como, ser uma boa pessoa também aos próprios olhos. Acredita-se na “regra de ouro”, em que se dá aquilo que se recebe, utilizando as regras e as normas definidas pela autoridade como bases para a conduta. A perspectiva social é a do indivíduo em relação com os outros, consciente dos sentimentos, acordos e expectativas comuns que prevalecem sobre os interesses individuais, levando em conta diferentes pontos de vista e a perspectiva dos outros. Não se é capaz, ainda, de considerar uma perspectiva generalizada do sistema social. Diferentemente

do estágio 4, no qual procuram regular o comportamento de acordo com os deveres e direitos e leis. É considerado importante contribuir para a sociedade, para o grupo e para as instituições; comprometer-se e preocupar-se em não fazer algo que prejudique a comunidade e cumprir com as obrigações por imperativos da própria consciência. Há uma diferenciação do que é o ponto de vista da sociedade e do que são os acordos ou motivos interpessoais, sendo adotadas as referências do sistema e, também, suas regras e as normas.

Segundo Kohlberg (1989, p.73), o nível pós-convencional é alcançado pela minoria das pessoas adultas, pois a maioria dos adultos, apesar de compreender e aceitar as regras da sociedade, o faz, basicamente, por aceitação dos princípios morais de caráter geral. Já o indivíduo pós-convencional entende que as regras da sociedade podem estar, algumas vezes, em conflito com os princípios e, portanto, os utiliza para fazer seus julgamentos mesmo que à revelia das normas. É possível diferenciar-se das expectativas dos outros sobre si e, também, dos padrões, definindo valores morais próprios, em função dos princípios universais, sem ceder à pressão das autoridades ou das regras. Esse nível estaria composto pelo estágio 5, de contrato social de direitos individuais e pelo estágio 6, de princípios éticos universais. No estágio 5 o correto é obedecer às leis devido ao contrato social, acatam-se as leis para o bem estar e proteção dos direitos de todos. Mesmo sem considerar os laços contratuais sociais, o indivíduo age e julga de forma racional e consciente dos valores e direitos das pessoas, percebendo a diversidade de valores e opiniões das pessoas e acreditando que devem ser respeitadas, imparcialmente. Os direitos à vida e à liberdade são defendidos, sem levar em conta a opinião majoritária. Há a preocupação por fazer bem ao maior número de pessoas, utilizando-se de uma imparcialidade objetiva que considera tanto os pontos de vista legais como os morais, reconhecendo que, às vezes, podem entrar em conflito. No estágio 6 o importante é seguir os princípios éticos, atuar e julgar de acordo com os princípios de justiça universal, respeito pela dignidade e igualdade de direitos humanos, como pessoas singulares. Ou seja, são validados os princípios morais universais, reconhecendo que todas as pessoas são fins em si mesmas e que, portanto, devem ser tratadas como tal.

É importante considerar que apesar de possível, nem todos os indivíduos chegam aos estágios mais elevados do desenvolvimento moral (Kohlberg, 1989), mas que, normalmente, se situam no nível convencional, no qual o mais valioso é preservar as expectativas da família, do grupo ou da nação a que pertencem e ser leal para com as expectativas pessoais e à ordem social, identificando-se com as pessoas e grupos aos quais pertencem.

Diante disso, é importante considerar que muitos indivíduos na adolescência, ainda que não todos, estão no estágio das operações formais, no qual pode raciocinar abstratamente,

o que permite considerar várias e concomitantes possibilidades e relações entre os elementos, formular hipóteses, deduzir implicações e contrastá-las com a realidade, isto é, pensar abstratamente e de maneira complexa. Os jovens teriam as condições necessárias ou possíveis para alcançar um desenvolvimento moral superior. Lembrando ainda, das questões afetivas que orientam o desenvolvimento da moralidade, consideramos que a escola cumpriria um papel relevante no desenvolvimento moral, pois poderia promover as condições necessárias e excelentes para o desenvolvimento do raciocínio lógico em situações que promovessem a reflexão, vivências de cooperação e experiências de reciprocidade e de troca de pontos de vista.

3. ADOLESCÊNCIA E PROJETOS DE VIDA

Como vimos, o desenvolvimento dos estágios cognitivos é acompanhado pelo desenvolvimento da afetividade, estas dimensões andam sempre juntas. Sendo assim, a trajetória da criança pelos estágios do desenvolvimento depende de sua estrutura cognitiva, da afetividade, da qualidade das relações vivenciadas e de sua história de vida (interações com o meio), levando em conta que o sentido do desenvolvimento vai da maior exteriorização (como objetivação do mundo) à maior interiorização (como objetivação de si mesmo) e de um pseudoconceito de si ao ideal de si mesmo. No que se refere ao desenvolvimento do pensamento, a centração inicial é superada com a construção da reversibilidade, que possibilita uma maior diferenciação com o mundo. Além disso, a coordenação dos pontos de vista e a integração desses à estrutura cognitiva são cada vez mais lógicas e coerentes, conferindo, aos poucos, estabilidade ao pensamento. As trocas intelectuais, possibilitadas pelo estágio operatório, são cada vez mais ricas e promovem o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois o indivíduo adquire recursos para situar-se entre os diversos pontos de vista e para lidar melhor com os conflitos presentes na sociedade. Os ganhos do adolescente, então, se apresentam mais no conteúdo do que na forma, pois, aos poucos, constrói estruturas mais especializadas que lhe permitem refletir sobre seu pensamento, considerar um maior número de possibilidades e formular teorias. Os objetos, com os quais seu pensamento passa a operar, podem ser também, mais abstratos. Dessa forma, passa a ser possível uma reflexão da inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real, na direção da abstração (Piaget 1932/1994).

Sendo assim, podemos considerar que para os adolescentes seria possível realizar deduções e tirar conclusões a partir de hipóteses, independentemente da experimentação e da existência de uma realidade perceptiva. Isso porque o raciocínio-hipotético dedutivo e combinatório do adolescente pode levar o pensamento sobre o possível para além do real, permitindo-o assimilar e compreender ideologias distintas das referências individuais, relacionadas ao contexto cultural de seu grupo de referência na sociedade. Portanto, há uma expansão da noção de si mesmo no tempo, pois o indivíduo é capaz de refletir sobre o passado e, também, sobre seu pensamento, construindo teorias e projeções no futuro. Ou seja, seria possível para o adolescente pensar num programa de vida, disciplinar sua vontade e cooperar com os outros. Como afirma Piaget (1970/1976), o adolescente

reflete sobre o seu pensamento e constrói teorias. O fato de que sejam limitadas, inadequadas e, principalmente, pouco originais, não tem importância; do ponto de vista funcional, tais sistemas apresentam a significação essencial de permitir ao adolescente sua integração moral e intelectual na sociedade dos adultos, e isso sem mencionar seu programa de vida e seus projetos de reforma. Estes são indispensáveis para que o adolescente assimile as ideologias que caracterizam a sociedade ou as classes sociais, na medida em que são entidades opostas às simples relações interindividuais. (p. 253)

Como lembra-nos Piaget (1970/1976, p.255), a assimilação do adolescente aos padrões da sociedade nem sempre se dá de forma direta, pois ele tenta reconstruí-los procurando afirmar-se e criar, dito de outra forma, “o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social a seu eu.”. Ele se considera distinto e, concomitantemente, em um plano de igualdade e reciprocidade com os adultos. Nesse sentido, em busca de afirmação de sua identidade ele pode escolher tanto obedecer aos desígnios da sociedade ou querer ultrapassá-los, utilizando seus poucos recursos, baseando-se numa ambição ingênua e muitas vezes desmedida. Dessa forma, seus planos de uma “vida boa” podem ser tanto cheios de sentimentos altruístas, como intensamente voltados para uma afirmação de si mesmo, egoisticamente. Os programas de vida do adolescente representam suas motivações afetivas, postas a favor do processo de formação de sua personalidade adulta, pois

Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes. [...] ...é a organização afetiva que corresponde à organização intelectual da obra que o recém-chegado ao universo social pretende realizar. Um plano de vida é, de outro lado, uma afirmação de autonomia, e a autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente, que se considera igual aos adultos, é outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida. (Piaget, 1970/1976, p. 260).

Portanto, é esperado que o adolescente sinta necessidade de crer em algo que dê sentido para sua vida e que seus projetos sejam ainda bastante individualistas e egocêntricos, mas que os compartilhe com os outros. No entanto, seria comum o adolescente atribuir poder ilimitado ao seu pensamento e dar-se conta, através da crítica dos adultos e dos próprios dados da realidade, da fragilidade de seus pontos de vista e dos princípios que sustentariam seus programas de vida. Estes obstáculos poderiam auxiliá-lo a superar seu egocentrismo. Sendo assim, seria de se esperar que com o desenvolvimento, o adolescente fosse, progressivamente, sendo capaz de pensar de forma cada vez mais descentrada. Este aspecto é importante, pois sem vida compartilhada, sem pensar no outro, não é possível construir uma “vida boa”, no sentido ético que já apresentamos, pois os requisitos para ter uma vida ética seriam viver *com* o outro (incluindo o outro nas decisões e escolhas), *para* o outro (na generosidade, no

cuidado) e *em* comunidade (valorizando-se o espaço público). O adulto tem um importante papel nessa descentração.

Hoje em dia, diz La Taille (Cortella & La Taille, 2009), a entrada do adolescente no mundo adulto está cada vez mais tardia e contrapõe-se ao desenvolvimento que levaria à superação da adolescência. A maioria dos jovens mora na casa dos pais até mesmo depois chegarem à idade adulta, usufruindo a vida com bastante proteção e liberdade em seu cotidiano, sem, no entanto, vivenciarem questões características de uma vida adulta. Segundo estes autores, “a ideia não é permanecer na adolescência em si, mas a de que eles ainda não são adultos”, pois ser adulto significa lidar com o receio de enfrentar desafios desconhecidos, geralmente relacionados com a dimensão da vida pública. Os pais se comportariam de maneira complementar, tratando seus filhos como adolescentes por muito tempo, responsabilizando-se pelos atos dos “adolescentes adultos”, aceitando serem responsabilizados por seus filhos, caso não tenham sucesso em suas empreitadas pelo mundo adulto. Essa ideia nos remete também ao conceito de dependência obediente de Sennett, como veremos mais à frente.

Para D’Áurea-Tardeli (2011) o alargamento do período da adolescência gerou um novo grupo social de jovens que desenvolveu seus próprios hábitos e maneiras, enfrentando problemas grandes para idealizar projetos de vida efetivos. Segundo ela, os projetos de vida - como estruturas psicológicas que expressam direções essenciais da pessoa, externadas no contexto social das relações materiais e espirituais da existência - determinariam a posição e pertencimento do adolescente na sociedade. Ou seja, o projeto de vida, do ponto de vista do plano ético, não seria constituído somente pela autossatisfação ou realização pessoal; ele se constituiria a partir do encontro da vontade subjetiva do indivíduo com os valores culturais, tanto interiorizados como explicitamente colocados. Sendo assim, eles seriam um elemento essencial na construção da personalidade moral. O projeto de vida pressuporia que o adolescente estabelecesse um acordo entre aquilo que “quer” e aquilo que “deve” fazer parte de sua vida. Nesse sentido, D’Áurea-Tardeli (2011) lembra-nos que cada época e sociedade define os valores positivos e negativos, o conteúdo dos deveres e do imperativo moral que se projeta e se exterioriza no trabalho como os de mais valor. O adolescente teria que lidar com estes aspectos para conseguir integrar seus planos à “realidade dos adultos”. Nesse contexto, La Taille (2006) coloca que os adolescentes deveriam projetar-se no futuro e tomar decisões sobre o que fazer, quem ser e que elementos eleger como parte de uma “vida boa”. Lembrando-nos que isso não é uma tarefa fácil no contexto atual, pois nele há a primazia do “necessário” sobre o “possível”, não oferecendo elementos para o jovem dar sentido à

expansão de seu eu e se desenvolver eticamente. Portanto, os jovens têm dificuldade de vincular-se aos projetos de vida que os adultos lhe propõem; uma vez que suas expectativas não são, em sua maioria, coincidentes com a dos adultos, a não ser as moralmente inspiradas (já que os valores morais são atemporais).

No entanto, é interessante notar que, em pesquisa realizada com jovens do ensino médio sobre os Valores dos jovens de São Paulo², La Taille (2006), encontrou jovens otimistas em relação ao progresso da sociedade e quanto às chances de se realizarem na vida. Eles elegeram a moral como essencial para a sociedade e atribuíram grande importância ao papel social dos educadores e da escola na sua realização futura. Este autor encontrou também que o espaço privado está supervalorização pelo jovem e que o espaço público é percebido como ameaçador e não digno de confiança. Isso se reflete na maneira como eles percebem, por exemplo, a noção de justiça, pois apesar de desejarem ser tratados de forma justa, valorizam a justiça, prioritariamente, relacionada ao círculo privado de suas relações. Isso representa um grande problema, pois o progresso da sociedade e a oferta de boas condições de vida dependem do desenvolvimento da esfera pública e do convívio harmonioso entre os membros da sociedade.

Em 2009, Loiola³ realizou uma pesquisa (Valor dos jovens: moral e ética) inspirada na anteriormente realizada por La Taille (Valores dos jovens de São Paulo), buscando aprofundar qualitativamente três aspectos já investigados: o sentido da vida, a moralidade e o caráter ameaçador do espaço público e das relações anônimas; cujos resultados aproximam-se dos encontrados anteriormente. A autora afirma diferentemente da pesquisa de La Taille (2006), que os jovens são pessimistas quanto ao desenvolvimento da sociedade, principalmente sobre a possibilidade de haver paz na sociedade, pois estão descrentes do poder do diálogo. Eles acham difícil conquistar a confiança de qualquer pessoa e muito fácil perdê-la; têm muito receio do mundo público, desconfiando e tendo medo de confiar nas pessoas; sentem-se rodeados de pessoas desconhecidas e agressivas, das quais preferem resguardarem-se em segurança no ambiente privado, estando a confiança altamente focalizada nas pessoas da família.

Com relação à confiança na família, esse dado também está presente na pesquisa de Imanishi e Passarelli (2011) também confirmam a supervalorização do ambiente familiar e da

² Estudo publicado pelo Instituto SM para a Qualidade Educativa (ISME), SP.

³ Dados do relatório final de Nathalia Lima Loiola, (ainda não apresentado à FAPESP na ocasião em que este texto foi escrito), referente à pesquisa de Iniciação Científica orientada pelo Prof. Dr. Yves de La Taille, do departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

vida privada por parte dos jovens. Segundo essas autoras, apesar dos jovens depositarem muita confiança na família, eles admiram pouco o adulto em geral, pois têm certa desconfiança em relação à moralidade de adultos, que não sejam seus familiares. A maioria dos jovens não os considera éticos, no que diz respeito à esfera pública, criticando suas atitudes e, inclusive, suas virtudes. Atribuem a eles o egoísmo que, segundo eles, é o maior defeito dos adultos em geral, associando isso à primazia da esfera privada de suas preocupações. No entanto, esta avaliação, na maior parte das vezes, é diferente na esfera privada, isto é, relativa às pessoas de convívio próximo como seus familiares, pois atribuem uma grande confiança aos pais e amigos, sentindo-se bem mais influenciados por eles, quanto aos valores, do que pela escola, pela mídia ou pela religião. Loiola⁴ (2009) também notou que a mídia tem papel central na opinião que os jovens têm sobre as coisas. No entanto, afirma que os jovens consideram a mídia responsável por valorizar a vaidade, em detrimento de valores mais nobres.

Sobre esse tema, D'Áurea-Tardeli (2011), em seu estudo sobre projetos de vida adolescente, afirma que os jovens teriam uma percepção de si mais relacionada às experiências individuais do que em conexão com os outros. Eles têm expectativas de serem premiados pelo seu desempenho, assim como pelo esforço em fazer as coisas, gostam mais de ser reconhecidos pelas suas ações do que pela sua pessoa. Segundo esta autora, o adolescente é solidário somente em relação às pessoas mais próximas e às situações em que pode obter algum benefício, isto é, demonstra uma orientação solidária, visando interesses comuns, somente quando vinculados aos seus próprios. Além disso, é altruísta somente ao prestar ajuda a uma pessoa conhecida, sem se envolver em causas sociais ou projetos políticos. Nesse sentido, Loiola⁵ (2009) notou que a prioridade na vida dos jovens é “viver uma vida que vale a pena ser vivida”, em dois sentidos: ser tratado de forma justa e ser amado; ou “curtir a vida” e fazer o que tem vontade, sem preocupar-se com o julgamento de outros. Sendo assim, nos projetos de vida futura dos jovens, a responsabilidade social fica em segundo plano.

No que se refere à percepção que os jovens têm sobre as virtudes na sociedade, La Taille (2009a) realizou uma pesquisa no ano de 2000 com jovens de 15 a 18 anos (meninas e meninos, de escolas públicas e particulares), apresentando a eles, entre outros instrumentos, uma lista de dez virtudes (morais e não morais) para que ordenassem essas virtudes, da mais

⁴ Dados do relatório final de Nathalia Lima Loiola, (ainda não apresentado à FAPESP na ocasião em que este texto foi escrito), referente à pesquisa de Iniciação Científica orientada pelo Prof. Dr. Yves de La Taille, do departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

⁵ Idem.

importante a menos importante. As três virtudes mais valorizadas foram humildade, justiça e fidelidade e as três menos valorizadas foram polidez, tolerância e prudência. De maneira sucinta, podemos dizer que a indicação da justiça, virtude por excelência moral, e sua relevância na escolha (segundo lugar no ranking das mais importantes) nos faria crer na possibilidade do desenvolvimento de uma personalidade moral entre os jovens. A indicação da humildade, virtude que apareceu tanto relacionada ao respeito pelos outros como a uma nova forma de prudência, expressa uma defesa pessoal diante da forte expectativa social de ser preciso destacar-se na sociedade, por intermédio de sinais de prestígio, associando a si próprio marcas de que se é vencedor. Como conclui La Taille (2009a, p. 67), “numa “cultura da vaidade”, a humildade é vista como antídoto à soberba que mina as relações sociais e até as torna agressivas e violentas”. Ao passo que, a fidelidade está relacionada à percepção de que, em um mundo instável e cheio de surpresas desagradáveis, ter alguém fiel ao lado é um fator de segurança, que não pode ser descartado. Voltamos, portanto, à grande valorização do ambiente familiar e da vida privada, encontrada nestas últimas pesquisas apresentadas.

Nesta mesma pesquisa, La Taille (2009a), pediu aos jovens que citassem três pessoas famosas e a elas relacionassem uma das virtudes citadas na pesquisa, que justificaria a admiração por elas. Notou-se que as virtudes atribuídas às pessoas lembradas foram, em destaque, a generosidade e a humildade (a generosidade mais pelos jovens de escolas particulares e a humildade mais pelos de escolas públicas), sem darem muita relevância à justiça. Isto porque, a indicação as pessoas famosas concentrou-se, essencialmente, na categoria das chamadas “celebridades”, aquelas que aparecem na mídia e que costumam, hoje em dia, participar da vida política e moral por intermédio de atividades de caridade, isto é, foram associadas à generosidade pelos jovens. Por outro lado, quando foi pedido que eles se lembrassem de pessoas famosas que mereceriam o desprezo, foi muito representativa a indicação dos políticos, que deveriam ser os representantes mais próximos da justiça. Dito de outra forma, “a caridade, e não a justiça permaneceria ordenando a moral pública”, situação preocupante do ponto de vista do desenvolvimento da moralidade (La Taille, 2009a).

As pesquisas apresentadas descrevem jovens que imaginam seu futuro sem grande interesse pela vida pública, representando sua retirada para espaço o privado. O medo de ficar exposto ao espaço público e a desconfiança do adulto desconhecido parece incontornável. A valorização de um ambiente, exclusivamente, privado, que pouco se responsabiliza pela formação de um indivíduo ético colabora para a pobreza de valores éticos no conjunto de valores do jovem. As figuras de referência e as legitimadas como autoridade estão restritas à família. E mais, de acordo com o que foi dito, a participação da mídia na vida é intensa,

fortalecendo a vaidade como valor central. Portanto, nossa hipótese é de que os projetos de vida futura estão sendo construídos sem que os jovens se preocupem com questões éticas, o que dá à vida um caráter bem restrito, pois não é possível usufruir dos prazeres que somente são vividos na vida em comunidade. Esse jovem, assim descrito, foi avaliado por La Taille (2006) como um indivíduo desprovido das regulações morais essenciais aos projetos éticos.

Portanto, para poder pensar em proporcionar a eles novas maneiras de refletir sobre a realidade e sensibilizá-los para projetos de vida mais éticos consideramos urgente e necessário conhecer ainda melhor o que pensam os jovens. Nesse sentido planejamos uma pesquisa composta de por três estudos com temáticas complementares: projeto de vida futura, relação com a escola e com os pares, e relação com autoridade. O estudo que se refere aos projetos de vida dos jovens teve como propósito principal caracterizar o jovem dentro do contexto da atualidade⁶. Portanto, optamos por apresentar nesse capítulo as informações por nós coletas que se referem a esse aspecto, ou seja, os dados obtidos sobre a admiração pelos adultos, as aspirações de futuro, as escolhas profissionais e a importância da escola por considerar que trazem contribuições ao entendimento de que jovem estaremos nos referindo.

E o quê nossa pesquisa conta, inicialmente, sobre os jovens?

Identificar quem os jovens admiram possibilita analisar melhor as representações de vida adulta e a hierarquia de valores sobre os quais estão construindo a identidade, as motivações para se dedicar ao estudo e a importância que dão para relação com os outros e com o ambiente em seus projetos de vida adulta.

Sobre o tema da admiração, perguntamos aos jovens quem admiram e qual a razão desta admiração e, como era de se esperar, as pessoas que os jovens indicaram como mais admirados foram seus familiares (84,11%), sendo seus pais em primeiro lugar (49,61% o pai e a mãe conjuntamente, 22,83% somente a mãe e 11,02% somente o pai), seguidos pelos avós (Tabela 28 e 28.1, p.264). A admiração pelos avós parece ser justificada em parte porque compartilham com os pais as funções de educar e sustentar os jovens. Outro aspecto para se levar em conta, seria o encontrado em pesquisa realizada por La Taille (2009a) na qual se verificou que os idosos são vistos como mais virtuosos que outras pessoas, para 60% dos jovens; não só porque seriam virtuosos, mas legitimados pela sua experiência de vida. Além disso, encontramos a admiração pelos amigos em segundo lugar (23,18%), o que confirma a grande importância dada, pelos jovens, aos amigos como figura de identificação; após ter sido esta dedicada exclusivamente a seus pais, no período infância. A supervalorização da vida

⁶ A descrição desta etapa da pesquisa, a metodologia, os instrumentos utilizados e a apresentação dos dados e resultados pode ser consultados no Apêndice 5, p.257.

privada também foi encontrada por La Taille (2006), Loiola (2009), Imanishi e Passarelli (2011). Em respeito a isso, devemos considerar que os jovens tendem a permanecer morando com seus pais durante muito tempo, como já foi visto anteriormente em pesquisa de outros autores, evitando enfrentar desafios e responsabilidades da vida adulta. Uma das possíveis razões disto ocorrer é a grande valorização, que notamos aqui, da vida em família. Mas, se por um lado isso garante uma vida mais segura, o preço a pagar é uma maior dependência, o fortalecimento da heteronomia e o distanciamento, ou mesmo desconhecimento, da vida pública. Como afirma D'Áurea-Tardeli (2011), o alargamento da adolescência impede os jovens de idealizar projetos de vida mais efetivos, essenciais para a construção da personalidade moral autônoma.

No entanto, também encontramos em nossa pesquisa, que o jovem admira seus professores, mesmo que em terceiro lugar, com 19,87% das respostas. Por razões como as que notamos nessas falas:

Admiro muito a M. (professora), a professora de artes, admiro pela beleza e pelo jeito dela conseguir se comunicar com as pessoas, pelo jeito de fazer a gente se sentir a vontade nos lugares. (C.M., f, 14)

Eu admiro também minha professora, porque eu me inspiro na maneira dela ser ou dela falar, mas como ela explica as coisas, como ela tem vontade de fazer as coisas, eu me inspiro nela. (C.B., f, 12)

Principalmente meu pai, minha mãe e minha irmã e minha professora de ciências porque ela me ensinou como é a vida pela parte da frente, depois que você sai da escola e começa a trabalhar. Ela explicou para todos os alunos como é vida, como que o estudo tem utilidade. (L.R., 13)

Ao lermos esses depoimentos, podemos pensar que, para esses jovens, o professor tem um papel muito importante como modelo de identificação e que eles contariam com os professores para efetivar seus projetos de vida adulta⁷.

Em nossa pesquisa, as “celebridades”, ou pessoas reconhecidas pela sociedade como famosas, ficaram em último lugar entre as pessoas mais admiradas pelos jovens, com 6,62% das respostas, o que para nós pareceu surpreendente, já que no contexto atual, as figuras de sucesso tendem a receber especial interesse, principalmente da mídia, como foi verificado nas pesquisas já citadas, como as de La Taille (2009a).

As escolhas dos jovens de nossa pesquisa são justificadas quando conhecemos por que razões admiram as pessoas. A maioria (75,50%) dos jovens parece admirar as pessoas por suas qualidades (Tabela 29, p.265), no sentido do que “pode possuir e que lhe confere valor, despertando admiração alheia” (La Taille, 2001, p.91). Nós consideramos a existência de uma

⁷ Examinaremos melhor essa questão da relação dos jovens com os professores quando apresentarmos os resultados referentes ao estudo da relação dos jovens com a autoridade no ambiente escolar.

distinção entre virtudes morais e simples atributos (que chamaremos em nossa pesquisa, simplesmente, de qualidades), no sentido que algumas qualidades

ocupam lugar especial, pois remetem ao caráter da pessoa. É o caso, por exemplo, da coragem, da humildade, da generosidade, da justiça. A diferença básica entre uma virtude como a habilidade física e outra como a generosidade reside no facto de a primeira dizer respeito à qualidade de uma ação e a segunda referir-se a uma qualidade da personalidade. Dito de outra maneira, na habilidade, admiram-se essencialmente as obras, na generosidade, admira-se não somente a ação, mas sobretudo a pessoa. (La Taille, 2001, p. 91, grifo do autor)

Nessa perspectiva, as virtudes se remetem ao caráter das pessoas e suas ações, podendo ser morais ou não, pois dependem do conteúdo a que se referem. La Taille (2001) sugere que para identificarmos uma virtude como moral seria preciso identificar que perspectiva ética está sendo adotada. Sendo assim, em nossa pesquisa, admitimos a justiça como principal valor moral, mas também outras virtudes altruístas como morais (a generosidade, por exemplo). Portanto, levando em conta esta distinção, nós chamaremos de virtudes, aquelas que consideramos morais, e de qualidades, os atributos da pessoa ou relacionados a ela.

Levando isso em consideração, notamos em nossa pesquisa que entre os jovens que admiram as qualidades das pessoas, 42,10% valorizou o empenho delas em alcançar aquilo que desejam, as conquistas obtidas através da dedicação ao trabalho e do esforço em obter o que é necessário para se viver com dignidade (Tabela 29.1, p.266). Esse aspecto também foi observado na admiração pelas pessoas que estudam (13,16%) que se refere, também, àquelas que se dedicam a alcançar suas metas, apesar de não necessariamente, na visão dos jovens, significar sucesso material. Como vimos, os jovens têm a expectativa de ser reconhecidos mais pelas suas ações do que pela sua pessoa e deixam, para segundo plano, a responsabilidade social, isto se reflete em suas opções profissionais, mais vinculadas à boa remuneração e ao fazer algo que lhes desse prazer. O que nos ajuda a compreender porque esses jovens admiram os adultos pelo seu empenho e dedicação em enfrentar os desafios ao longo da vida e por suas conquistas materiais. Sendo esse argumento expresso também na formulação dos projetos de vida futura, que serão apresentados logo mais.

No entanto, a admiração por posições de destaque e sucesso das pessoas na sociedade foi sugerida por somente 14,91% dos jovens, isto nos parece estar relacionado à baixa frequência com que citaram as celebridades como pessoas admiradas e também à presença da admiração das virtudes como a humildade, como podemos ver na apresentação dos resultados que constam do Apêndice 5, (p.257). Outros aspectos relacionados tanto às conquistas como ao sucesso foram apontados como motivos de admiração, como a inteligência (7,02%) e a

sociabilidade (3,51%), consideradas como qualidades da personalidade ou da constituição da pessoa que as ajudariam “se dar bem na vida”.

A admiração pelo que poderíamos considerar virtudes morais das pessoas foi citada por somente 19,30% dos jovens em nossa pesquisa. Porém, foi possível identificar que entre as virtudes mais admiradas (59,09%) está a temperança (Tabela 29.1.1, p.266). Sua presença, como principal motivo de admiração entre as virtudes, foi surpreendente à primeira vista, pois entendemos temperança como aquilo que os jovens descrevem tanto como o uso da razão de maneira comedida, com sabedoria; como uma regulação voluntária da vontade, distante de tudo que o senso comum indicaria como ser um adolescente. No entanto, se examinarmos melhor a temperança se aproxima do que chamamos de autonomia moral. Vejamos, para Comte-Sponville (1995/1997) ela é a moderação pela qual permanecemos senhores de nós mesmos; é usufruir de algo, mas poder prescindir disto, ou seja, a prudência aplicada aos prazeres. Portanto, uma pessoa temperada não visa superar os limites, mas respeitá-los, pois se preocupa em estabelecer limites para o desejo, de forma sábia: “O melhor, não o mais, é o que atrai e que basta, à sua felicidade.” (Comte-Sponville, 1995/1997, p.49). É que a temperança, segundo esse autor, tem por objeto os desejos mais necessários à vida do indivíduo e da espécie, que são também os mais fortes e, portanto, os mais difíceis de dominar. Isso quer dizer que não se trata de suprimir os desejos, mas de controlá-los (no sentido do autocontrole) ou de mantê-los em equilíbrio. Para Comte-Sponville (1995/1997, p.49) a temperança

vale, sobretudo, para nossas sociedades de abundância, nas quais se morre e se sofre com maior frequência por intemperança do que por fome ou ascetismo. A temperança é uma virtude para todos os tempos, tanto mais necessária, contudo, quanto mais favoráveis eles são. Não é uma virtude excepcional, como a coragem (tanto mais necessária, contudo, quanto mais difíceis os tempos), mas uma virtude comum e humilde: virtude não de exceção mas de regra, não de heroísmo mas de comedimento.

Sendo assim, poderíamos chamar de temperança como a virtude de uma pessoa que é “senhora de si”, pois como diz esse autor, a temperança não é um sentimento, mas um poder. Os jovens parecem reconhecer e aspirar esse poder. Mas, não nos esqueçamos de que são poucos os que pensam assim. Os jovens, de nossa pesquisa, indicaram ainda a generosidade (27,27%) e a humildade (13,64%), esta última também notada por La Taille (2009a) como traço de caráter bastante admirado entre os jovens.

A pouca frequência com que os jovens identificaram virtudes nos adultos foi verificada também por Imanish (2011) quando verificou que somente metade dos jovens entrevistados considera os adultos sábios e uma parcela um pouco maior, os considera

responsáveis. No entanto, há, segundo esta pesquisa, uma grande dificuldade do jovem pensar em um adulto “em geral” que estaria localizada, principalmente, pela grande cisão entre a esfera pública e privada. Na esfera privada, a tendência dos jovens é fazer uma avaliação melhor dos adultos.

Mas, além das qualidades e virtudes, os jovens apresentaram outras razões de admiração: o suporte afetivo (25,83%) que recebem das pessoas, como conselhos, apoio, compreensão, escuta, opinião, incentivo; e o suporte material (21,19%) que, principalmente, seus pais lhes proporcionam, como casa, roupa, objetos, escola, cursos, alimentação. Estas justificativas que são, na maior parte das vezes, dirigidas aos familiares, se aproximam mais do que podemos chamar de gratidão (Tabela 29, p.265). Gratidão que também pode ser entendida como virtude se a consideramos, com Comte-Sponville (1995/1997), como o dom da troca, sem perda e quase sem objeto, como dom da partilha, pois sua causa é a generosidade do outro, ou sua coragem, ou seu amor. Portanto, a gratidão ou o reconhecimento levaria a nos esforçarmos em fazer o bem àquele que o fez para nós, retribuir em virtude de uma ação semelhante. Esse aspecto da admiração dos jovens, pelo que é recebido, poderia tanto ajudá-los no despertar da moralidade como dificultar esse processo, pois os manteria confortáveis em família; gratos pelo que recebem e sem motivos para transgredir, no sentido de romper as fronteiras e caminhar no sentido da autonomia. Por outro lado, não podemos deixar de levar em conta que mais da metade dos jovens que participou da pesquisa de Imanishi e Passarelli (2011) identificou o egoísmo como o maior defeito do adulto. Para eles, o adulto seria autocentrado, preocupado somente com seus próprios interesses da esfera privada (amigos e família), isto é, bastante individualizados em suas preocupações. O que nos leva a pensar que, provavelmente, a gratidão observada em nossa pesquisa poderia estar e permanecer dirigida somente à esfera privada.

Devemos levar em conta também que as aspirações de vida futura dos jovens se relacionam à admiração que eles têm pelas pessoas e também aos ideais do que gostariam de “ser quando crescer”. Além disso, já vimos como os adolescentes, do ponto de vista do desenvolvimento psicogenético, seriam capazes de refletir sobre seus pensamentos, construir teorias e projetar-se no futuro, sendo possível pensar em programas de vida futura, disciplinar sua vontade e cooperar com os outros. Eles seriam capazes, também, de afirmar e reconstruir os padrões da sociedade ou criar outros. Seus planos de vida representariam sua escala de valores, apresentando os ideais em subordinação uns aos outros, além de ser a afirmação de sua nascente autonomia. Dessa forma, consideramos como D’Áurea-Tardeli (2011) que seus projetos de vida futura, são “estruturas psicológicas que expressam direções essenciais do

jovem, externadas no contexto social das relações materiais e espirituais de sua existência”, que eles determinam a posição e o pertencimento do jovem na sociedade. Além disso, os projetos de vida se constituíam a partir do encontro da vontade subjetiva do indivíduo com seus valores culturais, tanto interiorizados como explicitamente colocados. Nesse sentido, segundo La Taille (2006), os adultos deveriam incentivar os adolescentes a projetar-se no futuro e tomar decisões sobre o que fazer, quem ser e que elementos eleger como parte de uma vida boa. Até, porque, a admiração pelo empenho e dedicação ao trabalho dos pais, assim como pelas suas conquistas se expressa nos planos de vida futura desses jovens. Para muitos deles ter um trabalho remunerado poderia dar-lhes oportunidade de alcançar outros bens. Em nossa pesquisa isso se confirmou, pois metade dos jovens entrevistados (52,32%) apresentou aspirações de futuro relacionadas aos bens materiais (Tabela 30, p.270). Entre o que consideramos bens materiais, o trabalho remunerado, como essencial para uma vida boa, apareceu em primeiro lugar com 55,69% das respostas e ter uma moradia, em segundo lugar, com 25,32% dos jovens (Tabela 30.1, p.270). Além disso, 18,99% dos jovens relacionou vida boa com riqueza, sem especificar a maneira de adquiri-la, sendo esta uma perspectiva mais idealizada.

Em pesquisa realizada por Imanishi e Passarelli (2011) encontrou-se que entre as aspirações de vida boa dos adultos, na visão dos jovens, o dinheiro está em primeiro lugar, seguido pelas opções apresentadas de fama/sucesso/poder, constituição de família e reconhecimento social. E, ainda, que o maior medo dos adultos é perder seu emprego. Porém, mais da metade destes mesmos jovens indica que a maior virtude dos adultos é sua competência profissional, adquirida mais pela formação acadêmica (ou instrumental) do que pela experiência pessoal. Estes resultados, de certa forma, representam as aspirações dos jovens em nossa pesquisa, exceto, no que se refere ao dinheiro, posto que na análise dessas autoras não parece ter sido estabelecida a relação entre o empenho, representado pelo trabalho e pela competência profissional, com os resultados obtidos com ele (dinheiro). Ou seja, os resultados de admiração pelos adultos, que nós encontramos, poderiam ter sido confirmados. Assim como, a ambição de constituição de família pelos jovens em nossa pesquisa, como veremos em seguida, resultou semelhante entre os adultos, na pesquisa citada.

Outras aspirações também foram consideradas importantes para uma vida boa por pelos jovens em nossa pesquisa (Tabela 30, p.270). Os bens afetivos, com 25,83% das respostas, expressando tanto o desejo de constituição de uma família (79,49%) como de convívio com amigos (20,51%). Este último resultado indica uma possível descentração do jovem em relação à família e confirma a importância maior dos amigos, decorrente de seu

desenvolvimento e da construção de sua identidade. Em todo caso, a inclusão do outro, sejam familiares ou amigos, nos projetos de vida futura dos jovens, indica uma possibilidade de se ter uma perspectiva mais ética de vida.

Conforme vimos anteriormente, Piaget (1970/1976), afirma que é muito importante que o jovem considere compartilhar sua vida com outras pessoas, pois sem pensar no outro, não é possível construir uma “vida boa”. E se, além disso, pensarmos que os requisitos para ter uma vida ética são viver *com* o outro (incluindo o outro nas decisões e escolhas), *para* o outro (na generosidade, no cuidado) e *em* comunidade (valorizando-se o espaço público), estes jovens, que dão atenção aos bens afetivos, estão mais propícios a realizar esse projeto. Além destes, outros jovens em nossa pesquisa se referiram aos bens comuns como parte importante de sua vida adulta (19,21% dos jovens); aspecto importante se notarmos que estão relacionados à vida em comunidade (Tabela 30, p.270). Entre eles, estão jovens que expressaram aspirações de que a vida seja segura quando adultos, no sentido de não haver violência cotidiana (34,48%); de que a vida seja mais tranquila (34,48%) e com menos stress cotidiano; de participar de projetos filantrópicos (24,14%) e, alguns poucos (6,90%), que revelaram preocupação com questões ambientais (Tabela 30.3, p.271). Segundo Fromm (1981/1984) estes jovens se aproximam do que ele chama de “consciência humanista”, na qual a pessoa age no sentido de promover a “vida boa”, preocupando-se com algo que vai além de si mesmo; ao contrário da “consciência autoritária”, que está apoiada nas relações de dominação sobre o outro. Ao passo que, a percepção dos jovens de que o espaço é ameaçador e não digno de confiança, como nos apresentou La Taille (2009a), é confirmada pela preocupação, que nossos jovens apresentaram, com a violência cotidiana e pelos aspectos da segurança. Este aspecto também está presente na preferência por atividades profissionais relacionadas à justiça e ao policiamento, encontrado em nossa pesquisa, como veremos mais adiante. No entanto, as ambições de justiça e segurança parecem estar, em nossa pesquisa, mais relacionadas à esfera privada que à pública, a uma preocupação autorreferenciada.

Por fim, encontramos em nossa pesquisa, jovens que relacionaram vida boa com bens culturais (11,92%), no que diz respeito às atividades de lazer, com 61,11% destas respostas e as aspirações de estudo com 38,89% das respostas (Tabela 30, p.270). Esta pequena presença do estudo, nos projetos de vida de nossos jovens, nos parece preocupante, mas justificada pela pouca valorização que os professores parecem ter, atualmente, na sociedade. Isso foi confirmado também pela pequena incidência de atividades relacionadas à educação nas escolhas profissionais.

Diante das perspectivas de vida futura como as descritas acima, como os jovens se imaginam no futuro? Haveria coerência entre as aspirações de uma vida boa e as atividades profissionais preferidas? Bem, não notamos em nossa pesquisa um campo de atuação preferido pelos jovens, pois as ambições profissionais se distribuíram entre: comércio (32,45%), entretenimento (27,15%), atendimento (24,50%), segurança (15,23%) e educação com 5,96% das respostas (Tabela 31, p.275). Como podemos notar, estas escolhas corroboram as aspirações de vida futura apresentadas anteriormente.

As principais atividades de comércio escolhidas foram a prestação de serviços (36,73%), as atividades de construção (arquitetura e engenharia, por exemplo) com 34,69% das respostas e, também, as aspirações de se constituir uma indústria ou empresa de bens de consumo, reunidas no item negócios com 28,57% das respostas (Tabela 31.1, p.275). Esta é uma perspectiva bastante pragmática da vida, assim como a daqueles que escolheram atividades dos campos de entretenimento (27,15%), onde estão agrupadas atividades relacionadas ao sucesso, reconhecimento e destaque social (Tabela 31.2, p.276). Estes dados reforçam as aspirações por riqueza presentes em muitos dos projetos de vida expostos anteriormente.

As escolhas pelo campo de atendimentos ligados a medicina e cuidados com a saúde humana e animal, que correspondem a uma preocupação mais relacionada a fazer o bem (sendo tradicionalmente, no caso da medicina, muito valorizado pela sociedade), foram sugeridas por 24,50% dos jovens (Tabela 31, p.275). Assim como as atividades relacionadas à justiça e ao campo da segurança (advogado e juiz) e ao policiamento (polícia militar, exército), com 15,23% das respostas. Estas escolhas se associam ao ideal de um cotidiano mais justo e seguro e à valorização de atividades que pressupõe controle e poder sobre a sociedade. Referindo-se, também, à preferência pelas virtudes da justiça e da generosidade (nesse caso mais relacionada às escolhas por atendimento) que foram verificadas por La Taille (2009a), entre as virtudes mais admiradas pelos jovens. E como já foi dito, estão, finalmente, as atividades relacionadas à educação com somente 8,61% das respostas, confirmando que os professores, apesar de admirados por 19,87% dos jovens (Tabela 28, p.264), não são inspiradores como modelos de atividade profissional.

Tendo visto como os jovens apresentam, em nossa pesquisa, as aspirações profissionais e como eles idealizam seus projetos de vida futura podemos agora conhecer a importância que a escola teria na vida destes jovens e se eles reconhecem o papel que ela tem na realização de suas conquistas.

A maioria dos jovens, em nossa pesquisa, pareceu otimista quando ao papel e importância da escola em sua realização futura, assim como notou La Taille (2009a), pois para a grande maioria deles a escola seria importante (Tabela 27, p.261). Sua importância não estaria no presente, para um pouco mais da metade dos jovens (53,64%), pois a escola representaria, prioritariamente, um meio de alcançar o que se deseja no futuro. Nesse sentido, o tempo na escola precisaria ser vivido de maneira prazerosa e terminar o mais rápido possível, pois o tempo escolar seria tempo de espera. Entre os que priorizaram a importância futura da escola, 43,21% idealiza que a escola garantiria um futuro melhor; 33,33% considera que ela teria importância objetiva - na maioria das vezes, para obter qualificação e oportunidades para um trabalho bem remunerado quando adultos - e 23,46% que o papel da escola seria formador de sua identidade ou do caráter, isto é, que a escola seria responsável por tornar o aluno “alguém de valor” ou “alguém na vida” (Tabela 27.1, p.261). Se levarmos em consideração a questão identitária, teríamos aí uma boa oportunidade de incentivar a formação moral dos jovens, por meio de uma atenção especial ao desenvolvimento das virtudes na escola.

Além desses, 37,75% dos jovens atribuiu à escola importância atual sem deixar de sugerir um sentido futuro para o estudo (Tabela 27, p.261). Eles sentem prazer em estar na escola, pelo aprendizado (66,67%), por poder conviver com os colegas (21,05%) – o que foi confirmado no estudo da relação dos jovens com o ambiente escolar e com seus pares – e por achar que é importante estar na escola, pois esta ocupa seu tempo com atividades produtivas (12,28%), não os deixando ficar “à toa na rua”, como disse A.F. (13) (Tabela 27.2, p.263).

Mas, também, encontramos, em nossa pesquisa, uma pequena porcentagem (5,3%) de jovens para os quais não há sentido estar na escola (Tabela 27, p.261). Isto é o que podemos observar nas falas de M.N. (f, 12): “*Mais ou menos, porque eu acho que assim: hoje em dia, pra você conseguir todas as vantagens que você teria indo pra escola, depende, hoje em dia, só de você, não depende da escola mais.*” ou na de W.N. (15): “*Não queria que tivesse aula, acho que a gente aprende mais com tudo no mundo, não precisa de escola.*”. Apesar de serem poucos, os que explicitaram o descontentamento com a escola, acreditamos que ele seja maior, na realidade. Isto porque, analisando outros aspectos da pesquisa - que serão apresentados nos outros estudos -, notamos que os jovens expressaram a “falta de sentido” da escola de maneira mais evidente. Como já é sabido, sempre há um esforço do jovem, ao ser entrevistado na escola, em dizer aquilo que espera que gostaríamos de ouvir, afinal não deixa de ser aluno! Em todo caso, mesmo que o posicionamento dos jovens nessa ocasião não tenha sido totalmente sincero, expressam a tendência de reconhecer a escola como essencial em

suas vidas. Observamos, portanto, que os dados encontrados sobre a admiração, projetos de vida e valorização da escola poderiam ser analisados mais profundamente em outra ocasião, pois muitas das contradições que aqui estão expressas não puderam ser examinadas. Principalmente, nos preocupamos com a grande valorização de questões pragmáticas e a pequena presença de aspectos relacionados à moralidade, aspectos que serão expostos mais detalhadamente na apresentação dos resultados sobre a relação dos jovens com o ambiente escolar (Estudo 1, p.91) e sua relação com os pares, assim como os relacionados à percepção da autoridade pelos jovens (Estudo 2, p.116).

Nossa pesquisa buscou, também, verificar se as variáveis - idade e sexo dos jovens e tipo de escola frequentada (pública ou particular) - são relevantes para a compreensão dos comportamentos de obediência e transgressão na escola. Para isso, verificamos se as questões que se referem à admiração, aos projetos e vida e às expectativas de vida futura dos jovens - entre 10 a 15 anos, meninas e meninos, de escolas públicas e particulares - são afetadas por estas variáveis. Serão apresentadas aqui somente as variações que consideramos relevantes, iniciando pelas diferenças de respostas entre as idades.

No que se refere a quem os jovens admiram e aos motivos de admiração, notamos que a variável idade não é muito relevante. Apenas encontramos que a admiração por professores revelou-se maior (em 27,63%) entre os jovens de 10 a 12 anos, o que pode estar relacionado à novidade que representa a entrada do jovem no ensino fundamental 2 (Tabela 28, p.264), possivelmente relacionado à ampliação da quantidade de professores e, portanto, da maior diversidade de práticas didáticas ocasionada pela presença maior de professores especialistas nesse segmento escolar. Além disso, verificamos que os jovens de 13 a 15 anos deram mais importância ao suporte afetivo (com 17,56% a mais de respostas) e à generosidade (com uma porcentagem 29,06% maior), dados que se relacionam fortemente, pois o suporte afetivo se refere, principalmente, à família e; a generosidade mais ao ambiente privado do que ao público (como veremos no Estudo 1, p.91), confirmando a relação entre estes dois aspectos (Tabela 29, p.265). Ao passo que os jovens de 13 a 15 anos apresentaram uma porcentagem maior (em 23,08%) de indicações de humildade, como motivos de admiração pelas pessoas.

Quanto aos projetos de vida e o que seria desejado para se ter uma vida boa, encontrou-se uma diversidade maior de respostas entre as idades. Os jovens de 10 a 12 anos dão mais importância para a constituição de uma família (31,84% a mais de respostas) e em ter uma vida mais segura (26,47% a mais), talvez por estarem ainda mais vinculados aos pais e sentirem-se mais seguros ao lado deles (Tabela 30.2, p.271). Além disso, eles se mostraram mais preocupados com as questões do meio ambiente (16,66% a mais), confirmando o item

segurança, e com o estudo (33,34% das respostas), confirmando o valor da escola na fase de ensino fundamental que estão vivenciando; sendo que esta última preocupação não foi citada pelos jovens de 13 a 15 anos (Tabela 30.3, p.271). Ao passo que, os jovens de 13 a 15 anos mostraram uma preocupação maior com o trabalho (16,60% a mais de respostas), com a presença dos amigos na vida futura (31,84% a mais de respostas) e com uma vida adulta mais tranquila e sem stress (16,18% a mais). Ou seja, um posicionamento mais objetivo diante da vida, preocupando-se com o trabalho, mas também em manter espaço na vida para estar com os amigos e para o lazer (Tabela 30.1, p.270). Foram também encontradas diferenças relevantes na porcentagem de respostas, dos jovens de 13 a 15 anos, para as aspirações de filantropia (26,96% a mais de respostas), o que confirmou a admiração pela generosidade (Tabela 30.3, p.271). Assim como, citaram mais as aspirações de bens culturais (16,05% a mais), principalmente, os que se referiram ao lazer (33,34% a mais de respostas) em relação aos jovens de 10 a 12 anos, que relacionaram este aspecto a ter uma vida mais tranquila e com amigos (Tabela 30, p.270).

No que se refere às futuras atividades profissionais, também notamos algumas preferências de acordo com as idades. Os jovens de 10 a 12 anos deram preferência às atividades relativas ao entretenimento (19,51% a mais de respostas) e à prestação de serviços (porcentagem 17,83% maior) que, geralmente, são exercidas por profissionais liberais, perfil que é bastante valorizado atualmente pela sociedade (Tabela 31, p.275). Ao passo que os de 13 a 15 anos deram preferência às atividades relacionadas a ter seu próprio negócio ou empresa (15,17% a mais) e ao esporte (14,56% a mais de respostas), que como as outras representam autonomia, aliando-se, porém, ao destaque e sucesso. Além disso, temos as profissões relacionadas à segurança: a justiça, que foi mais valorizada pelos jovens de 10 a 12 anos (21,67% a mais de respostas) e o policiamento, mais valorizado pelos de 13 a 15 anos (21,67% de respostas), diferenciando-se no que a primeira tem de ideológica e a segunda de prática.

A percepção da importância da escola em relação aos projetos de vida parece muito semelhante entre as idades. Notamos somente algumas variações: uma porcentagem maior (em 15,50%) de jovens entre 13 a 15 anos sugeriu que a escola é importante para manter o adolescente ocupado durante o dia, o que como já vimos pode estar relacionado a uma crítica maior do papel da escola em suas vidas (Tabela 27, p.261). E, também, uma porcentagem maior (em 10,79%) de jovens de 10 a 12 anos atribuiu mais importância à escola como espaço de convívio, o que também foi confirmado no Estudo 1, (p.91).

Mesmo observando as diferenças apresentadas não podemos afirmar com segurança que a variável da idade seja determinante, no que diz respeito à admiração, aos projetos de vida e às expectativas profissionais, mas podemos dizer que existem algumas tendências que podem ser úteis para se pensar projetos de educação escolar.

No que se refere à variável sexo, em relação a quem os jovens admiram, não notamos, em nossa pesquisa, quase nenhuma diferença entre as respostas, exceto que as meninas relataram uma admiração um pouco maior (em 14,04%) pelos professores, que os meninos (Tabela 28, p.264). No entanto, notamos algumas diferenças relevantes entre os motivos de admiração entre meninas e meninos. As meninas apresentaram uma porcentagem maior de admiração tanto pelas qualidades das pessoas (13,60% a mais de respostas) como por suas virtudes (18,44% a mais) em relação aos meninos (Tabela 29, p.265). Entre estas, elas citaram com mais frequência a generosidade (9,41% a mais que meninos) em relação aos meninos e, também, a humildade (17,65 % das respostas) que não foi indicada pelos meninos (Tabela 29.1.1, p.266). Este resultado nos faz pensar que as meninas, em nossa pesquisa, revelaram uma sensibilidade moral maior que a dos meninos, o que foi verificado também em alguns itens dos Estudos 1 (p.91) e 2 (p.116). Até mesmo, porque, elas parecem admirar mais (em 12,59%) o suporte afetivo que recebem das pessoas (Tabela 29, p.265), ao passo que, os meninos indicaram a virtude da temperança, com porcentagem 27,06% maior de respostas em relação às meninas (Tabela 29.1.1, p.266). Além de valorizarem mais as qualidades como sucesso e destaque (14,44% a mais de respostas) e o suporte material recebido das pessoas (15,06% a mais de respostas).

Quanto aos projetos de vida futura, uma porcentagem maior (em 15,23%) de meninas indicou a moradia como importante para uma boa vida, assim como aspirações de segurança (16,18% a mais de respostas) e de filantropia (12,75% a mais de respostas), o que se confirma como a preocupação com segurança, aspiração de constituição de família e valorização da generosidade (Tabelas 30 e 30.3, p.270 e 271). Os meninos apresentaram uma preocupação maior com os bens materiais (17,80% a mais das respostas), com a riqueza (porcentagem 21,41% maior) e com uma vida sem stress (26,47% a mais de respostas), confirmando os aspectos admirados.

Também notamos que as preferências profissionais variam de acordo com o sexo. Entre as meninas as preferências se referem às atividades de atendimento (28,8% a mais de respostas) e relacionadas às artes, cultura e lazer, apresentando, neste aspecto, uma diferença de 58,72% em relação aos meninos (Tabela 31, p.275). Entretanto, os meninos preferem as atividades de prestação de serviços (32,86% a mais de respostas) e as relacionadas ao esporte

(58,72% a mais de respostas), principalmente por sugerirem a atividade de “jogador de futebol” como ideal de vida futura. Além dessas, encontramos como foi observado entre as idades, uma polarização maior de escolhas de justiça (porcentagem 46,97% maior) entre as meninas e de policiamento (porcentagem de respostas 46,97% maior) entre os meninos. Observando as diferenças encontradas na distribuição dessa resposta entre os sexos, podemos pensar que as meninas, novamente, parecem mais sensíveis do ponto de vista moral por se aproximarem mais do ideal de justiça e os meninos da ação.

Mas com relação à importância da escola (Tabela 27, p.261), não nos parece que a variável sexo seja muito relevante, apesar de encontramos algumas variações interessantes nas respostas: as meninas deram mais importância ao convívio (com 25,92% a mais de repostas) e, também, apresentaram uma crença maior (em 15,16%) de que a escola as possibilitaria ser “alguém na vida”, isto é, elas percebem na escola um papel mais afetivo e os meninos um papel mais prático, por sugerirem com mais frequência que a função da escola seria mantê-los ocupados (18,89% a mais de respostas).

O impacto da variável tipo de escola (pública ou particular) nas respostas dos jovens se mostrou importante em todos os aspectos. A admiração pelos familiares, que foi indicada pela maioria dos jovens, se apresentou ainda maior nas escolas públicas com 16,18% a mais de respostas em relação às escolas particulares (Tabela 33, p.280). Assim como, os pais são mais admirados nas escolas públicas - 14,55% a mais de respostas -, principalmente as mães, com porcentagem 14,39% maior que nas particulares, provavelmente pelo papel relevante que elas têm na educação dos jovens que estudam nas escolas públicas. A importância dada ao suporte afetivo recebido dos familiares, dos amigos ou dos professores, como motivo de admiração também se apresentou maior (em 19,54%), assim como ao suporte material (em 17,62%) nas escolas públicas. Aspectos estes, provavelmente, relacionados ao baixo poder aquisitivo desses jovens (Tabela 34, p.281). Os jovens de escolas públicas valorizam mais os suportes afetivos e materiais que nas escolas particulares, indicando-os como motivo de admiração, provavelmente, porque valorizam mais os familiares e seu esforço em obter bens materiais, principalmente os pais.

As virtudes, como motivos de admiração, também se distribuíram de maneira distinta entre as escolas (Tabela 34.1.1, p.282): os jovens de escolas públicas citaram mais a temperança (24,70% a mais de respostas) e os de escolas particulares a generosidade (42,35% a mais de respostas). Assim como, notamos que a humildade foi somente citada por jovens de escolas públicas.

O mesmo se nota na indicação dos projetos de vida futura, já que os bens materiais foram mais valorizados pelos jovens de escolas particulares (18,23% a mais de respostas), principalmente, as aspirações relacionadas ao trabalho (33,31% a mais), assim como, valorizaram mais os bens afetivos (14,05% a mais de respostas) em relação aos de escolas públicas (Tabela 35, p.282). Enquanto, as aspirações de bens materiais nas escolas públicas se concentraram em ter uma moradia (17,22% maior de respostas) e em alcançar a riqueza (16,10% maior de respostas). Quanto aos bens comuns (Tabela 35.3, p.283), as aspirações de segurança (38,69% a mais) também foram maiores entre os jovens de escolas particulares em relação às públicas e, nas escolas públicas, em ter uma vida com menos stress (30,36% a mais). Resultados que confirmam os aspectos, também, relacionados à admiração em cada um dos grupos. Além disso, as aspirações de lazer foram apontadas exclusivamente pelos jovens de escolas particulares, da mesma forma, que a preocupação com questões relacionadas ao estudo foi somente apontada pelos jovens de escolas públicas, como parte de seus projetos de vida futura.

No que se refere às escolhas de atividades profissionais futuras, notamos algumas preferências de acordo com o tipo de escola que parecem bastante coerentes com os projetos de vida indicados por cada um dos grupos. Os jovens que estudam em escolas públicas indicaram atividades relacionadas à prestação de serviços (17,17% a mais de respostas); aos negócios (porcentagem 14,14% maior) e ao esporte (porcentagem 50,29% maior). Já os de escolas particulares indicaram atividades relativas às artes, cultura e lazer (50,29% a mais de respostas) e as relacionadas à justiça, que não foram citadas pelos de escolas públicas, assim como as de policiamento não foram citadas pelos jovens de escolas particulares (Tabela 36, p.284).

Também verificamos que a escola não desempenha o mesmo papel para os jovens de escolas públicas e particulares, pois encontramos uma porcentagem um pouco mais alta (8,19%) de jovens de escolas particulares que não veem importância em estar na escola, que somadas aos que deram respostas evasivas (17,24%), representam uma maior desvalorização da escola pelos jovens de escolas particulares (Tabela 32, p.280). A importância maior que a escola tem para os jovens de escolas públicas se revelou de várias maneiras. Para eles a escola tem mais sentido no futuro do que no presente (22,71% a mais de respostas) e é, também, mais importante por uma questão identitária - “ser alguém na vida” (20,61% a mais de respostas). Além disso, uma porcentagem maior (em 16,24%) de jovens de escolas públicas sugeriu que a escola tem, também, sentido no presente. Por outro lado, dão mais importância ao convívio (26,06% a mais de respostas), assim como, para uma porcentagem maior (em

14,16%) de jovens de escolas particulares, a importância da escola é objetiva, isto é, importante para sua formação profissional (Tabela 32.1, p.278).

Terminamos aqui a apresentação de parte dos resultados de nossa pesquisa, que procurou apresentar o sistema de valores, os modelos de identificação e os ideais sobre os quais os jovens construiriam sua identidade e seus projetos de vida que, de certa forma, expressam quais seriam suas motivações para agir, em relação aos outros e no ambiente; pensando que são aspectos úteis para compreender as questões que serão discutidas em seguida.

4. AFIRMAR, ROMPER E PROPOR FRONTEIRAS

Ao falarmos em adolescência e, principalmente, em educação a palavra “limite” aparece com as mais diversas conotações, principalmente no que se refere à restrição ou privação. É comum dizer, já há algum tempo, que os adolescentes “não têm limites”, que os pais “não dão limites” aos filhos e que estes “não respeitam os limites” da escola, mas pouco se diz do excesso dele, que sufoca, e da busca dos indivíduos “por um ambiente mais arejado”. La Taille (1998, p.12) propõe olharmos além destes sentidos, resgatando a ideia de limite como fronteira, como linha que separa territórios e que remete a ação de transpor, de ir além:

“limite” não deve ser pensado apenas como ponto extremo, como fim, como limitação. Não há dúvida de que esse é um de seus significados, mas, apenas um lado da fronteira. “Limite” significa também aquilo que pode ou deve ser transposto. Toda fronteira, todo limite separa dois lados. O problema reside em saber se o limite é um convite a passar para o outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só. Ora, na vida, e na moralidade, as duas possibilidades existem: o dever transpor e o dever não transpor.

A conduta tem uma finalidade, definida pela afetividade (interesse), pela busca por uma adaptação e por restabelecer um equilíbrio, ou seja, só agimos porque estamos, momentaneamente, em desequilíbrio. Se este desequilíbrio momentâneo não está presente, não há movimento em direção à aquisição de novos conteúdos, não há interesse e sim passividade e, por vezes, tédio. O esforço em busca do restabelecimento do equilíbrio é uma das chaves para o desenvolvimento e a formação do caráter.

Podemos dizer que o adolescente se empenha, constantemente, em fazer o que ainda lhe é difícil pela própria limitação de seu desenvolvimento, em busca de ampliar seus horizontes, ter êxito, de impor sua individualidade. Enfim, de superar, transpor limites. Nesse sentido, educar, longe de ser apenas impor limites, é, antes de qualquer coisa, ajudar cognitivamente e emocionalmente o adolescente a ir além deles. Sendo assim, os temas da motivação e do estado de desequilíbrio são fundamentais para a aprendizagem.

O adulto deveria promover o encantamento pelo mundo e apresentar-se como um modelo de boa qualidade, expandindo os horizontes e ampliando o repertório dos adolescentes, além de apresentar desafios que os ajudassem a superar o egocentrismo, a crença de ser o centro do universo. No entanto, caberia a ele também mostrar que alguns limites devem ser respeitados, que algumas limitações devem ser aceitas como as físicas, que colocam a dimensão do impossível, e os limites normativos, que representam a dimensão do

proibido, restringindo a liberdade em nome de valores, quase sempre de maneira penosa. Penosa porque, geralmente, limita seus desejos em função de um processo civilizador, da legitimação de leis em nome da cultura. Mas não deve ser esquecido, que os limites devem incidir sobre a realização dos desejos (ou seja, das ações) quando isto é contraditório ao bem-estar e ao convívio respeitoso em sociedade e não sobre os desejos em si (ou seja, os sentimentos), pois não há inimigo maior da liberdade que a normatização da afetividade. (La Taille, 1998). Sendo assim, não se trataria de restringir a liberdade, mas de ensinar a usufruí-la, lembrando sempre que é necessário “viver e deixar viver”, não como falta de solidariedade ou compaixão, mas como cuidado e tolerância com o outro, pois

Se “viver” é, como dissemos, uma arte, “deixar viver” também não é nada simples. Existem aqueles que não querem deixar os outros viverem em paz, ou não sabem como fazê-lo: a todo o momento, ultrapassam os limites que permitiriam, justamente, a tranquilidade e a paz alheias. (La Taille, 1998, p.77).

A liberdade é invariavelmente confundida com a extrema valorização das vontades e dos desejos individuais, como se fossem dotados de sabedoria e dirigidos a êxitos importantes, sendo assim poupados de repressão. A cultura, que pode representar a entrada do adolescente no mundo adulto, nem sempre cumpre o papel de adequação das vontades e dos desejos, assim como ocorre com nas famílias em que “os adultos não têm mais tanta certeza de que sabem mais que seus filhos quais os caminhos que levam à felicidade e, portanto, colocam bem menos limites”, por um lado por “humildade” ou ignorância, por outro, por “descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo” (La Taille, 1998, p.64). Sendo assim, muitos adultos e a própria cultura alimentam a crença no adolescente de que ele pode, mesmo que prematuramente, encontrar seus próprios caminhos numa sociedade em constante mutação. Essa opção só poderia ser válida se as capacidades cognitivas de previsão e responsabilidade dos adolescentes fossem suficientes para fazer uma boa avaliação e tomar decisões. Do contrário, “a liberdade dada corre o sério risco de se tornar, em vez de um belo presente, um fardo a ser carregado no futuro”, pois “ao dar à criança liberdade de escolha, os pais lhe deram uma enorme responsabilidade, uma responsabilidade muito acima de sua real capacidade de discernimento” (La Taille, 1998, p. 69-70). Em outro extremo estão os adultos que creem que o melhor é cuidar de perto e sempre dos adolescentes, decidindo o que eles devem fazer e escolhendo por eles, pois acreditam que a sabedoria adquirida por sua própria experiência garantiria que fossem feitas as melhores escolhas, que se determinassem os melhores caminhos a seguir, decidindo o que é bom ou ruim para seus filhos. Dessa maneira, afirmam indiretamente a crença de que o adolescente é incapaz de lidar com limites e situações adversas e, portanto, de que não devem ser expostos a isso. Esta postura dá, aos

adolescentes, “uma falsa concepção de liberdade (sem responsabilidade) e, na prática, uma grande dependência em relação àqueles que, de fato, detêm o poder” (La Taille, 1998, p.76).

Respeitar o outro, não querer normatizar, julgar ou condenar ideias e ações alheias diz respeito à tolerância, mas também à certeza de que não se deve tolerar tudo, de que há proibições básicas e universais que protegem a dignidade humana. Até a tolerância pede limites o que significa reconhecer que um ponto de vista particular não é necessariamente o único nem o melhor (La Taille, 1998). Mesmo considerando a tolerância que protege o outro, e a nós mesmos, do olhar judicativo, esta não é suficiente para preservar ou impedir que os limites da privacidade sejam ultrapassados. O adolescente precisa dos adultos, também, para ajudá-lo a aprender como fazer para respeitar seus limites, pois um dos sintomas da crise de nossa sociedade é justamente a ausência de balizas pelas quais orientar os pensamentos e as condutas. Estas são questões importantes de se levar em conta porque, em nossa pesquisa, as pessoas que os jovens mais admiram, e consideram como modelos de identificação, são seus familiares, principalmente, seus pais.

A indiscriminação de valores na vida de uma pessoa, em que o permitido e o proibido se mesclam, onde tudo pode ser válido e nada parece ser importante, onde os contrários não são necessariamente opostos, é um terreno fértil para instalar-se o tédio. O tédio é vivido quando não se sabe como “ocupar o tempo, por não ocupá-lo no sentido nobre da palavra, o tempo da vida, ou seja, o sentido nas acepções de *direção* e de *razão de viver*”, quando não temos muita noção do que vai acontecer e decidimos gastar o tempo em “viver no aqui e agora”, quando não temos uma perspectiva de vida (Cortella & La Taille, 2009, p.89). Além disso, também aparece como uma resistência passiva, uma retirada de energia e interesse pela situação. Não pode ser confundido com o ócio, que busca criar e recriar sentidos, que muitas vezes se aproxima do lúdico e da alegria. Ou seja, o tédio, sendo um dos maiores males éticos de nosso tempo, se torna mais um limite a ser superado pelo adolescente para se aproximar de uma vida plena: além do convívio e do uso do tempo.

Todo cuidado seria pouco ao lidar com o tema do respeito aos limites, já que as restrições devem ocorrer em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos e, concomitantemente, do bem-estar dos membros da sociedade: “Viver e deixar viver” – “saber não ultrapassar alguns limites e não deixar-se amedrontar por outros é uma verdadeira arte que algumas pessoas desenvolvem com maestria e outras nunca chegam realmente a possuir” (La Taille, 1998, p. 58). Devemos lembrar também que limites restritivos fazem parte da “vida boa”, sendo inclusive necessários para alcançá-la e usufruí-la, por isso, é necessário ajudar os adolescentes a construí-los e valorizá-los. Para que isso ocorra, os adolescentes

precisam reconhecer alguns adultos como autoridade, dar ouvidos ao que é dito, observando e admirando suas maneiras de viver a vida e conviver em sociedade.

5. AUTORIDADE E OBEDIÊNCIA - Arendt, Sennett, Fromm e La Taille

O conceito de autoridade tem sido descrito por inúmeros autores através do tempo. Trataremos aqui de algumas referências, explicitando pontos em comum e divergências entre elas, definindo assim a perspectiva de autoridade adotada por nós. Primeiramente vamos examinar a maneira como Arendt (1954/2009) define esse conceito.

Para essa autora, o conceito de autoridade nem sempre existiu, sendo a origem, tanto da palavra como do conceito, romana. A palavra autoridade (do latim *auctoritas*), derivada do verbo aumentar (do latim *augere*), surgiu quando a fundação romana se expandia por ação de autores (do latim *auctores*) ou dotados da função de “aumentar” a cidade. A característica proeminente das autoridades (dos *auctores*) não era ter poder ou agir de forma coercitiva, mas dar conselhos, além de exercer também o poder religioso. A atividade política era considerada praticamente idêntica à atividade religiosa, entendendo-se religião (do latim *re-ligare*) no sentido de estar ligado tanto ao passado como à eternidade. As forças da autoridade, da religião e da tradição estavam totalmente relacionadas: quanto mais velhos fossem os *auctores*, mais próximos dos antepassados e do passado, mais eles eram considerados valorosos como modelos: “Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado.” (Arendt, 1954/2009, p.166). Esse passado era santificado através da tradição. Por ter origem no modelo romano, a Igreja Católica, embora com conteúdos diversos, incorporou a tríade - religião, autoridade e tradição – como matriz essencial e, ao expandir seu domínio, fez com que a sociedade ocidental naturalizasse essa tríade, fortalecendo a ideia de que a autoridade estaria mais próxima da religião do que da política. Sendo assim, obedecer à autoridade passou a significar aceitar, respeitar conselhos e agir de acordo com os desígnios divinos e tradicionais da Igreja. Esse conceito de autoridade permaneceu presente por bastante tempo, até ser combinado com as forças coercitivas da violência.

Na análise de Arendt (1954/2009), o desaparecimento da ordem secular de Roma e ascensão da igreja como poder temporal foram aspectos decisórios para que fossem adotadas pela sociedade as noções platônicas acerca da vida futura, este sendo concebido como um elaborado sistema de recompensas e castigos para ações e erros. A Igreja deparou-se com a necessidade de impor padrões absolutos às relações humanas, e, para isso incorporou como fins políticos a ideia de inferno/pecado e de aspiração à vida eterna, fortalecendo-se muito com isso. No entanto, ao afirmar a transcendência, perdeu força como autoridade terrena,

permitindo que a violência se insinuasse em sua estrutura, passando a exercer poder sobre as pessoas através do medo. Surgiu, dessa forma, mais uma motivação para a obediência, que antes era atribuída ao respeito à autoridade e à morte transcendental. Com o tempo, acentuou-se a distinção entre as esferas religiosa e política, sendo necessário encontrar outras maneiras de gerir os problemas de convivência humana, diferentes das soluções religiosas e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais representados pela política. Segundo a autora, a procura de novas soluções foi expressa sob a forma de revoltas e revoluções, levando a concepção de autoridade a ser, para sempre, na sociedade ocidental moderna, associada a formas de dominação e violência. Contudo, sabe-se que autoridade verdadeiramente dita não utiliza meios externos de coerção; onde a força é usada a autoridade em si mesma fracassa. Além disso, a autoridade mostra-se incompatível com a persuasão, pois esta pressupõe a existência de relações de igualdade, sendo a autoridade colocada em suspenso.

Os conceitos de autoridade e de obediência são expressos em diferentes sistemas políticos - autoritarismo, tirania e totalitarismo - de maneiras distintas, segundo Arendt (1954/2009). Nos modelos autoritários, a liberdade é restrita, mas os direitos civis permanecem nas leis que, de certa forma, limitam a ação das figuras de poder. Nesse sistema, a origem e a legitimidade da autoridade são externas, superiores e transcendentais. A estrutura é hierárquica, portanto, não igualitária. Nesse caso, as posições de poder são distribuídas de forma piramidal, o que, segundo a autora, produz nas pessoas submetidas a esse sistema a ilusão de terem liberdade e poder, pois apesar de deverem obediência aos superiores exigiria obediência de alguém abaixo de si na pirâmide. Podemos pensar, portanto, que seria bastante difícil a construção da autonomia moral num sistema como esse.

Nos modelos tirânicos e ditatoriais, o poder também é superior, mas está totalmente concentrado numa figura. Nesse sistema, há a abolição da liberdade e dos direitos civis, pois o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse. Ninguém mais pode exercer o poder do qual todos permanecem cuidadosamente isolados. Obedecer significa total submissão às regras convencionais, sendo inevitável *agir* de acordo com o poder, mesmo que se tenha opinião contrária, ao passo que no totalitarismo, além de o poder estar centralizado em um líder, ele é multiplicado de tal modo a todas as esferas da sociedade que elimina totalmente a espontaneidade e as manifestações de liberdade das pessoas. Por intermédio de seus diversos métodos de condicionamento, procura controlar o conjunto de crenças da sociedade, não sendo permitidas opiniões divergentes das da liderança. O poder exercido é absoluto. Nesse caso, obedecer significaria pensar e agir como o líder e não manifestar qualquer posição autônoma; é inevitável *ser* de acordo com o poder.

Todos os modelos apresentados confirmam seu poder de coerção pela submissão ou pelo medo e, portanto, o fortalecimento da heteronomia moral. Os modelos totalitários de poder são os mais nocivos no que diz respeito à ética, por restringirem totalmente a liberdade. Somente o modelo democrático promove relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação, tão necessárias ao desenvolvimento da autonomia moral.

Outro autor que nos traz reflexões importantes sobre a autoridade é Richard Sennett (1980/2001). Para ele, as pessoas têm necessidade de vincular-se às figuras de autoridade, mesmo que essas sejam fonte de medo, ameacem a liberdade e afirmem que as pessoas são dependentes da proteção que essa autoridade pode propiciar. A força da autoridade está na sua integridade, entendida como permanência e certeza de suas concepções, aliada à coerência entre o que se faz e o que se exige do outro. Como Piaget (1932/1994), esse autor destaca a coerência como um dos aspectos mais importantes para que se estabeleça um vínculo de confiança com a autoridade, e para esta seja legitimada. Nesse sentido, poder com força ou poder com autoridade não se misturam, pois o vínculo com a autoridade é construído a partir do binômio força e poder. Força, que se expressa na segurança e na firmeza usadas para guiar os outros, e, poder, ao ser capaz de disciplinar e modificar modos de agir utilizando os parâmetros da justiça. Segundo Sennett (1980/2001), para a criança, tudo o que os pais fazem é poderoso, pois, em seu universo egocêntrico, ela não consegue imaginar que os pais fariam algo que não tivesse a si mesma como fim. As imagens de autoridade, assim formadas na infância, persistem na vida adulta como imagens arcaicas de força e poder. Mesmo que, mais tarde, na adolescência, essa identificação maciça com os pais venha a ser superada, pois os padrões de obediência já estariam constituídos.

Sennett (1980/2001, p.33) sugere que a legitimação da autoridade é um processo interpretativo, “uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força. (...) Na vida cotidiana, a autoridade não é uma coisa.”, a autoridade está “nos olhos de quem vê”. Dessa forma, o processo de interpretação do poder pode determinar três formas de autoridade: por tradição, baseada nos costumes e nos privilégios hereditários para além da vida prática e imediata; legal ou racional, em que a superioridade se revela naquilo que a autoridade faz a partir de sua posição de poder na sociedade, e a carismática, que surge da admiração. A perda de legitimidade da autoridade quando não se atribui importância à tradição, não se tem respeito à hierarquia ou quando não há uma identificação da pessoa com o sistema de valores de uma pretensa autoridade resultaria em transgressão.

Entre as diferentes expressões da autoridade, o autor destaca uma delas, bastante efetiva, que se refere a pessoas que se sobressaem pelo talento, personalidade, estilo de autocontrole, capacidade de exercer domínio e competência diferenciados, o que levaria outras pessoas ao se compararem com essas sentirem vergonha de ser o que são. Essa é a autoridade carismática, no sentido de exercer a dominação através da expressão de sua própria personalidade e autonomia, uma forma de autonomia que se afasta do conceito de autonomia moral, descrito anteriormente, pois os valores que a constituem como autoridade não seriam, necessariamente, morais. A autonomia, nesse caso, representa a posse de qualificações ou de um conjunto de atitudes que a mantém independente, senhora de si e mais propensa a influenciar, que não é dependente da aprovação dos outros. Ela comunica uma “força de calma e frieza nos momentos difíceis, que faz com que pareça natural a quem a possui dizer aos outros o quê fazer” (Sennett, 1980/2001, p.119).

Segundo Sennett (1980/2001), existem várias formas da figura de autoridade exercer controle sobre os indivíduos. Uma delas seria despertar vergonha, como instrumento disciplinar cotidiano, tendo como efeito a submissão que se torna mais frequente à medida que, como forma de controle, o exercício de violência física é menos aceito social e culturalmente. A vergonha é capaz de exercer um controle implícito sobre as pessoas não só pelos momentos repentinos de humilhação, mas pela desconsideração para com o outro, pela diminuição de seu valor pessoal e pelo desgaste silencioso do sentimento de valor próprio. A postura indiferente de uma pessoa na posição de autoridade em relação aos outros a ela submetidos é, também, uma das maneiras de exercer controle, pois reforça a dominação. A autoridade indiferente desperta o desejo de a pessoa ser por ela reconhecida, de confirmar sua própria importância, de ser reconhecida por ela. Para Sennett (1980/2001), essa é uma das motivações da desobediência (ou seja, das transgressões), que surge da necessidade de romper com a indiferença e com a distância, buscando a reação da figura de poder para confirmação da importância de si mesmo. Ser notado e ter despertado o “interesse” da autoridade é aproximar-se da figura idealizada, levando à diminuição do sentimento de submissão, assim como o é tentar passar-se despercebido por ela.

Esse autor considera que há um fortalecimento da dominação quando vínculos de rejeição são estabelecidos entre pessoas que se sentem atraídas por fortes figuras de poder, apresentando desejos regressivos de ser controladas por elas e obedecer-lhes, mesmo quando não são autoridades legítimas. O vínculo de rejeição surge quando a pessoa não consegue admitir para si mesma que tem um forte vínculo com a figura de poder (dependência), expressando essa contradição através de manifestações de rejeição. Segundo Sennett

(1980/2001), a pedra angular desse processo complexo é o sentimento de vergonha (de decair aos próprios olhos) pelo fato de a pessoa estar submissa, sentir-se mais fraca e dependente da figura de poder. Ao construir vínculos de rejeição, a pessoa acredita que se sua oposição fosse suficientemente obstinada, a ponto de destruir a legitimidade e diminuir a força da figura de poder, a pressão sofrida por ela acabaria. Segundo o autor, são três as maneiras pelas quais são construídos os laços de rejeição: a dependência desobediente, a substituição idealizada e a fantasia do desaparecimento da autoridade.

Na dependência desobediente, algo que agrada a figura de poder é rejeitado pela pessoa, justamente porque a agrada. A ideia é fazer exatamente o que a autoridade desaprova, como tentativa de sair da posição de submissão, tanto do ponto de vista concreto quanto como do subjetivo. Ao desobedecer, a pessoa tem a ilusão de recuperar o controle. No entanto, esse controle continua ativo, pois a pessoa depende das decisões da autoridade para tomar suas próprias decisões. Ao reprovar as escolhas, fortalece-se o vínculo, pois “o próprio ato de desobedecer, com todos os seus confrontos, angústias e conflitos, une as pessoas”, diz Sennett (1980/2001, p.51). Segundo ele, o “dependente desobediente” procura defender sua privacidade, a fim de construir uma barreira entre ele e a autoridade.

A transgressão talvez seja o elemento mais eficaz na prática da dependência desobediente. Ela envolve mais do que dizer não. Implica propor uma alternativa inaceitável para o outro. A criança que simplesmente diz “eu me recuso” acha-se numa posição muito mais fraca do que a criança que diz “quero outra coisa”. (Sennett, 1980/2001, p.52-53)

No caso da substituição idealizada, a relação entre a pessoa e a figura de poder é tensa e problemática, pois não há confiança por parte da pessoa na competência dessa figura de poder como autoridade, e, sendo assim, essa autoridade é praticamente rechaçada em detrimento de outra idealizada. Dessa forma, a figura de poder é considerada uma autoridade funcional, mas não legítima. Portanto, as pessoas submetidas a ela fazem o que é pedido sem convicção, por necessidade de segurança e por receio de “ficarem soltas” ou de “perderem a referência”, ou até mesmo de sofrer sanções. A contingência de dominação, que a obriga a obedecer, também a faz criar, de maneira imaginária, uma nova autoridade. Já a fantasia do desaparecimento da figura de poder surge quando, submetidas a uma autoridade, as pessoas desejam sua ausência pelo fato de ela ser muito temida, mas ao mesmo tempo muito necessária para regular e ordenar as ações. Conforme Sennett (1980/2001), a razão de viver essas situações problemáticas ou insatisfatórias é atribuída à figura de poder, e, para lutar contra esses sentimentos, a pessoa questiona a integridade dos superiores e nega sua legitimidade em impor exigências, tentando, indiretamente, neutralizar o poder dessa autoridade, procurando fazer com que ela se sinta fraca ou envergonhada.

No entanto, Sennett (1980/2001) lembra-nos que as pessoas não criam somente vínculos de dependência com a autoridade, pois a dominação pode ser exercida em função de fazer o bem a outrem. Nesse caso, a legitimação da autoridade tem origem na percepção de uma diferença de poder. A autoridade causaria a impressão de que há algo inatingível em seu caráter - como um poder, uma segurança ou um segredo - que as pessoas a ela submetidas não conseguem desvendar, uma diferença capaz de despertar o medo e o respeito. Seria uma autoridade legítima por ser capaz de julgar e tranquilizar as pessoas através do exercício de suas virtudes, sendo forte e sábia e, portanto, capaz de proteger as pessoas, ratificando-lhes seu valor e reassegurando-o a elas. Dessa forma, temos de um lado a autoridade que expressa seu interesse por cuidar e ajudar as pessoas a obterem o que necessitam, e, do outro, as “autoridades” desprovidas de qualquer intenção de beneficiar os outros, aquelas que cuidam somente de si e realizam seu domínio pelo retraimento ou pela indiferença.

Atualmente, segundo esse autor, as pessoas que representam o papel de autoridade são muito destrutivas, pois não se inspiram na compaixão, na confiança ou no respeito mútuo para relacionarem-se, portanto ele afirma que devemos lembrar que “somos livres: livres para acusar nossos dominadores por não terem essas qualidades”, ou livres para descrer da autoridade e, o que é mais importante, para declarar nossa descrença (Sennett, 1980/2001, p. 164). Nesse sentido, mesmo que não efetiva, a transgressão pode ser entendida como manifestação de desagrado e de libertação do jugo das figuras de poder, pois, como vimos, o próprio ato de rejeitar a autoridade cria vínculos com ela. Sendo assim, Sennett (1980/2001) propõe que se vivencie um processo reflexivo do que seria a autoridade, de maneira a gerar uma “crise” na qual a pessoa renuncie a suas concepções de autoridade como necessariamente onipotente competente e satisfatória. Esse processo reflexivo seria composto pela observação da própria postura da pessoa frente ao poder, pela desvinculação da influência desse poder sobre si mesma e pelo questionamento da legitimidade da autoridade. Só então seria possível reingressar numa relação com a autoridade, conhecendo os limites para que as verdadeiras necessidades sejam atendidas.

A reflexão sobre papel da autoridade em nossas vidas é também tema de Erich Fromm (1981/1984), que pensou a questão sob a perspectiva da desobediência, ou seja, da transgressão. Segundo ele, o indivíduo precisou, historicamente, transgredir limites para se tornar verdadeiramente humano. Segundo o autor, essa trajetória pode ser representada, inicialmente, pelo ato de desobediência de Adão e Eva, que, vivendo como partes da natureza e em harmonia no Jardim do Éden, tomaram a decisão de desobedecer, rompendo os laços dos seres com a ordem divina. Esse ato representou, conforme o ponto de vista de Fromm

(1981/1984), o primeiro passo para a independência e para a liberdade dos seres, possibilitando que se reconhecessem uns aos outros e que conhecessem um novo mundo, estranho e hostil. Assim também o titã Prometeu, da mitologia grega, que teria feito o mesmo ao roubar o fogo dos deuses, não se arrependendo de seu feito, libertando os segredos da vida para a humanidade. Segundo Fromm, outros homens ousaram dizer não aos poderes vigentes em nome de sua consciência ou fé, e assim, a humanidade continuou a evoluir. Em determinados momentos, grupos de pessoas reagem às estruturas hegemônicas de poder por meio da afirmação da autonomia. Dessa forma, Fromm (1981/1984) afirma que não se pode dizer que toda a desobediência é uma virtude e nem que toda obediência é um vício, pois tal visão ignoraria a relação dialética entre obediência e desobediência. A obediência total a uma pessoa, instituição ou poder (obediência heterônoma) é considerada, por ele, submissão, pois implica abdicação da própria autonomia e aceitação da vontade ou do juízo alheio. A obediência à própria razão ou convicção (obediência autônoma) não seria, em si, um ato de submissão, mas de afirmação. Portanto, se um homem pudesse apenas obedecer e nunca desobedecer, ele seria um escravo, e se apenas pudesse desobedecer e nunca obedecer, ele seria um rebelde, pois agiria a partir de motivações como raiva, decepção, ressentimento e não por uma convicção ou princípio como faz um revolucionário. Diz ainda o autor que “minhas convicções e juízos, se forem autenticamente meus, fazem parte de mim. Se eu os seguir, e não ao juízo de outrem, estarei sendo eu mesmo.” (Fromm, 1981/1984, p.12).

Nesse sentido, Fromm (1981/1984) usa o conceito de consciência como expressão de dois fenômenos bem distintos entre si: a “consciência autoritária”, que é a voz internalizada de uma autoridade que gostaríamos de agradar e tememos desagradar (relacionando-a ao superego de Freud), e a “consciência humanista”, que é a voz presente em todo ser humano e que o faz agir independentemente das sanções e recompensas externas. A “consciência autoritária” representa a obediência a um poder externo ao indivíduo, por ele internalizado como “sua consciência”, sendo, na verdade, a incorporação dos princípios referentes ao poder. A “consciência autoritária” debilita a “consciência humanista”, pois essa expressa a capacidade de um ser perceber-se como um indivíduo e julgar por si mesmo. Segundo o autor, a “consciência humanista” está apoiada no fato de que, “como seres humanos, temos um conhecimento intuitivo do que é humano e do que é desumano, do que favorece a vida e do que a destrói. Essa consciência serve à nossa atuação como seres humanos. É a voz que nos chama de volta a nós mesmos, à nossa humanidade.” (Fromm, 1981/1984, p.13). Poderíamos, portanto, relacionar a “consciência autoritária” ao plano moral e a “consciência humanista” ao

plano ético, respectivamente, pois quem age por motivação da “consciência humanista” age no sentido de promover a “vida boa”, preocupando-se com algo que está além de si mesmo.

No que se refere à submissão, esse autor estabelece a distinção entre autoridade “irracional” - caracterizando-a como a relação que se estabelece entre senhor e escravo - e “racional”, como aquela existente entre o professor e o aluno⁸. Ambas as relações estão inspiradas na aceitação da figura de poder como autoridade, apesar de, dinamicamente, serem de naturezas diferentes. A superioridade de um sobre o outro tem funções distintas em cada um dos casos: na primeira é condição de exploração e, na outra, aprimoramento da pessoa submetida à autoridade. No caso da autoridade “irracional”, os interesses são antagônicos, pois o que é vantajoso para um é prejudicial para o outro. Já na autoridade “racional”, os interesses têm a mesma direção. A autoridade “racional” age em nome de uma razão, que, por ser comum, pode ser aceita sem que seja necessário o controle pela violência. A autoridade “irracional” precisa usar a força ou a sugestão para ser obedecida, pois ninguém se deixa explorar se é livre para impedir que isso ocorra. Essa descrição de autoridade “racional” assemelha-se à descrição de autoridade legítima de Sennett, conforme foi visto anteriormente. Nesse sentido, voltamos à ideia de que a autoridade, para ser legitimada, não se impõe pela violência ou pela força de dominação, já que deve ser uma relação consentida, desejada.

Ainda segundo esse autor, as pessoas são muito propensas a obedecer porque buscam segurança e proteção nas normas ou instituições que lhes proporcionam o que desejam em troca de serem consideradas poderosas (Fromm, 1981/1984). As figuras de poder mascaram assim sua força de dominação, criando a ilusão de que são obedecidas voluntariamente, e mais, de que afirmam os ideais de quem a elas se submete. Através desse mecanismo, o indivíduo sente-se parte do poder que cultua, e, por conseguinte, sente-se fortalecido. Alguns nem sequer têm consciência de que obedecem e assim perdem a capacidade de desobedecer⁹.

Outra razão pela qual é tão difícil desobedecer é identificar a obediência como virtude e a desobediência como pecado. Isso é muito comum nos sistemas autoritários, que fazem da obediência sua pedra angular, afirmando-a como virtude suprema, ao passo que a desobediência é tida como pecado supremo, apesar do enfraquecimento do terror religioso ao longo da história. De fato, em nossa cultura, uma pessoa pode sentir-se “culpada” por ter sido

⁸ O que é semelhante às relações de coação e cooperação descritas por Piaget (1932/1994), já que Fromm (1981/1984) salienta que entre professor e aluno a relação é de respeito unilateral, mas com um grau de reciprocidade muito maior que na relação senhor/escravo.

⁹ Essa descrição aproxima-se do conceito de totalitarismo colocado por Arendt, como citado anteriormente, em que a submissão seria total. Assim também é para os indivíduos pré-convencionais de Kohlberg, que não teriam consciência dessa situação, pois o sujeito estaria totalmente identificado com a figura de poder, numa relação de extrema heteronomia.

desobediente e não estar realmente perturbada por uma questão moral como acredita estar, mas sim pelo fato de haver desobedecido a uma ordem. Segundo Fromm (1981/1984, p.16), a capacidade de desobedecer não se enraíza em qualquer princípio abstrato, mas na experiência mais real que existe – o amor pela vida -, pois para desobedecer seria preciso que o indivíduo tivesse a coragem de estar só, de “errar”, de “pecar” e “de querer – e até mesmo precisar – obedecer, em vez de apenas sentir medo de desobedecer.”. Somente quando o ser emerge como indivíduo capaz de pensar e sentir por si mesmo, e só então, pode ter a coragem de dizer “não” ao poder, e assim tornar-se livre, afirma Fromm (1981/1984). Para o autor, liberdade e capacidade de desobedecer são inseparáveis, uma é condição da outra, pois “qualquer sistema social, político ou religioso que proclame a liberdade, mas exclua a desobediência, não poderá estar falando a verdade.” (Fromm 1981/1984, p.15). No entanto, o desobediente não é o “rebelde sem causa”, que desobedece por não ter com a vida nenhum compromisso senão o de dizer “não”, porque esse rebelde é tão cego e impotente quanto seu inverso. Essa é uma obediência conformista, daquele que é incapaz de dizer “não”. O desobediente a que Fromm (1981/1984) se refere é o homem que diz “não” porque é capaz de obedecer à sua consciência e aos princípios que escolheu, é um revolucionário e não um rebelde. Assim sendo, a desobediência:

é um ato de afirmação da razão e da vontade. Não é, primordialmente, uma atitude dirigida *contra* algo, mas sim *a favor* de algo: da capacidade do homem de ver, de dizer o que vê e de recusar-se a dizer o que não vê. Para isso, ele não precisaria ser agressivo e nem rebelde; precisaria ter os olhos abertos, estar inteiramente desperto e dispor-se a assumir a responsabilidade de abrir os olhos daqueles que correm o risco de perecer por estarem semi-adormecidos. (Fromm, 1981/1984, p.47)

Fromm (1981/1984) afirma que a questão da desobediência é de importância vital, pois permite recuperar a “função prometeica” da própria vida, ou seja, a capacidade de duvidar, de criticar e de criar, sendo determinante para o futuro ou continuidade da humanidade.

Lembrando os conceitos de Fromm, La Taille (Cortella & La Taille, 2009) diferencia desobediência de indisciplina. Disciplina seria um comportamento regido por um conjunto de normas e indisciplina o desconhecimento delas ou a revolta contra essas normas, isto é, a transgressão. Para esse autor, há uma relação próxima entre disciplina e força de vontade, uma vez que para se ter força de vontade é preciso ser obediente a si mesmo e conseguir descentrar-se, projetar-se no tempo para tomar as decisões. A obediência, nesse caso, teria duas dimensões, a do “saber” e a do “querer”, isto é, a pessoa saberia o que deve ser feito e

optaria por agir ou não de determinada forma. Portanto, para La Taille (Cortella & La Taille, 2009) a obediência, assim como a indisciplina, é tanto intelectual como afetiva. .

A indisciplina é falta de respeito quando se refere a um tema moral e falta de obediência quando se refere à autoridade. Assim como a desobediência pode ser desrespeitosa, quando significa não respeitar a autoridade, e pode ocorrer sem desrespeito quando não se respeita uma regra, afirma La Taille (Cortella & La Taille, 2009). No primeiro caso, é uma desobediência insolente, decorrente do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha, e, no segundo, representa somente uma desorganização das relações. Nesse sentido, nem toda obediência é louvável e nem toda desobediência é condenável, não há como não olhar para o conteúdo moral a que elas se referem¹⁰. É possível obedecer e realizar um ato imoral, como subjugar um grande número de pessoas em função de um ideal e desobedecer, negando-se a fazer o mesmo, e ser este um ato moral. Obedecer ou transgredir não devem, portanto, ser avaliados como glória reconhecida ou como mérito; não se deve agir de uma ou outra forma esperando resultados, mas agir pela moral, ou melhor, por necessidade existencial de fazer o bem. E essa necessidade de fazer o bem, segundo La Taille (1996), refere-se ao “olho da consciência” que dialoga com e é realimentado pelo “olho do outro”. Ou seja, por olhares que são capazes de despertar vergonha, portanto aqueles advindos de pessoas cujo juízo é legitimado e resultado também da censura que uma pessoa faz a si mesma por ter feito algo moralmente censurável. Os juízos alheios, no entanto, são moralmente efetivos se vindos de pessoas significativas, com as quais se tem, efetivamente, uma relação de respeito.

No caso da desobediência, não ter medo de perder a dignidade ou o próprio valor moral não quer dizer que a pessoa não tenha medo de perder outros valores que incorporou à personalidade e pelos quais se define, pois os valores morais podem ser periféricos. Segundo La Taille (1996), a qualidade da interação social determina em grande parte o quanto a moralidade associa-se à imagem que cada um faz de si, isto é, o “olhar do outro” é grande responsável pela expectativa de uma pessoa ao querer ser digna e honrada, e, portanto, de querer fazer o bem. Por outro lado, alguém que não reconhece o controle externo, ignorando ou desprezando o juízo dos outros, e não considera condenável cometer atos contra a moral, representa, para La Taille (1996), uma pessoa “sem vergonha” ou imoral. A imagem que essa pessoa tem de si não sofre com a realização de atos imorais ou desrespeitosos, já que ela pode até orgulhar-se disso. O desavergonhado não é controlado pelo olhar moral da sociedade,

¹⁰ Isso nos remete à oposição que Fromm (1981/1984) criou entre obediência e transgressão como virtude ou vício, ou seja, de que nem toda desobediência é negativa.

assim como aqueles que não têm sensibilidade moral, sendo considerados sem honra e sem dignidade.

Segundo La Taille (2009), nós estaríamos assistindo a um rearranjo moral, com o aparecimento de novas modalidades de relacionamento, de valorização de determinadas virtudes não morais e de inquietações éticas. Não poderíamos manter-nos presos a uma visão nostálgica de um tempo bom, em que, supostamente, os alunos eram mais obedientes, os educadores tinham mais autoridade e sabedoria e a escola sabia como formar um indivíduo como sendo um bom cidadão. Dessa forma, tona-se necessário outro olhar para o papel da instituição escolar e para como educadores e alunos estabelecem relações com a sociedade e com o conhecimento. É segundo essa visão que faremos, no capítulo seguinte, uma reflexão sobre o ambiente escolar e as relações que nele se dão.

6. AMBIENTE SOCIOMORAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A maneira como o ambiente escolar é organizado, incluindo, principalmente, o planejamento e o oferecimento de atividades e, conseqüentemente; de definições de como os alunos participam, que tipo de relações se estabelece entre eles e entre professor/aluno, que chances têm de debater e expressar; enfim, de pensar e construir conhecimentos sobre a realidade tem grande influência sobre a maneira como os alunos constroem suas representações de moralidade. No entanto, devemos lembrar que o desenvolvimento não é resultado da simples influência do ambiente, mas antes, um processo de construção e reconstrução permanente do indivíduo. As circunstâncias materiais, interpessoais e simbólicas que o contexto oferece possibilitam o desenvolvimento de competências que vão, por sua vez e progressivamente, permitindo construções internas cada vez mais complexas.

As dimensões estruturais (recursos físicos e materiais da escola), intersubjetivas (formas de interação dos membros da escola), sociais (estrutura organizacional, procedimentos e estratégias pedagógicas) e culturais (conjunto de normas, valores e sistema simbólico) com os quais a instituição se organiza estão intimamente relacionadas entre si e integram as condições morais da atmosfera escolar, podendo influenciar o desenvolvimento moral dos jovens.

Utilizaremos em nossa pesquisa o termo atmosfera moral, ou ambiente sociomoral, como foi definida por Azevedo (2004, p.207): “um termo genérico que designa a qualidade de vida de uma comunidade. Atmosfera no sentido da analogia do “ar que se respira”, do que é sentido e percebido por quem está dentro. Aplicado ao ambiente escolar apela à dimensão escondida do currículo, àquela que nem sempre é explicitada e formalizada, mas através da qual se fazem aprendizagens significativas e duradoiras.”. Dessa forma, a atmosfera moral da escola deve ser considerada em função de sua destinação ética.

A aplicação do conceito de ambiente sociomoral na análise da escola realça aquilo que na instituição e no currículo está oculto, mas que provoca efeitos educativos e revela também a estrutura normativa do ambiente escolar, o modo como cada integrante interpreta as experiências e oportunidades com que se depara, além de tornar visível o valor que a escola tem como comunidade. Isso porque aceitamos a ideia de que a preocupação com o desenvolvimento moral exige uma preocupação com o ambiente que o envolve e quer promover. Kohlberg (1989) sustenta que é fundamental intencionalizar e explicitar a promoção do desenvolvimento moral na escola, pois não é suficiente defender os valores de

justiça (pregar a justiça) sem que esta seja, efetivamente, presente na vivência prática da instituição. Ele ressaltava a importância de “desocultar” essa dimensão do ambiente escolar, para não se correr o risco de contradição entre o que se deseja desenvolver e o que vai se passando através das condições de vida em grupo que a escola promove.

Segundo Azevedo (2004, p.209), a existência de uma atmosfera moral ofereceria condições de desenvolvimento moral na medida em que “articula democracia (participação e responsabilização pelas decisões), justiça (no confronto de interesses, necessidades, direitos, garantias e deveres) e comunidade (sentido de responsabilidade e preocupação de cada um para com todos)”. Portanto, como recomenda a autora, algumas dimensões da escola precisariam ser examinadas para identificar a possibilidade de ter um ambiente adequado, do ponto de vista sociomoral. Segundo esta autora, compreender a atmosfera moral da escola significa olhar para:

a. A estrutura normativa: interessa perceber que tipos de normas existem na instituição, como surgem, a quem é que se aplicam e qual o nível de prescritividade é associado a elas. As normas, quanto ao seu conteúdo, podem dizer respeito à ordem, à justiça ou à comunidade. As que se referem à ordem são feitas em função de salvaguardar a existência da própria organização, geralmente enunciadas negativamente (como proibições) ou para promover um melhor desempenho e produtividade dos alunos (por exemplo, não interromper ou perturbar a aula). As relativas à justiça seriam as que procuram garantir o respeito pelos direitos e liberdades de todos e também garantir a igualdade de direitos e deveres de cada um para com a comunidade. As normas de comunidade valorizam as relações interindividuais e procuram reforçar o valor intrínseco da própria comunidade, estimulando a partilha e coordenação de interesses, preocupações, confiança, afeto, integração, participação e genuína comunicação entre todos. A existência de regras orienta a conduta e fornece um ponto de partida para se pensar sobre a consequência que as ações podem ter. Portanto, segundo Azevedo (2004), seria importante, também, verificar a proveniência e a origem das normas, quem decide e quem as enuncia, pois o envolvimento e a participação dos alunos nesse processo influenciam o grau de aceitação e o sentido da sua necessidade. Isso porque, as regras, mesmo quando são formuladas com a participação do grupo de alunos, apenas indicam o que se deseja sobre o comportamento, podendo não estabelecer, necessariamente, qualquer relação com normas de justiça.

b. Os mecanismos de participação e tomada de decisão: como se dá o envolvimento de todos nas decisões que afetam a vida em comunidade e a maneira como os alunos participam da estrutura da escola, são ouvidos nas decisões que afetam sua vida escolar e o bem-estar de todos. Portanto, é importante verificar se as decisões são tomadas com base em princípios e valores morais e não no poder arbitrário, levando em conta a confiança e o respeito pelas capacidades de reflexão dos alunos sobre seu cotidiano.

c. A prática de resolução de conflitos: o modo como a disciplina é regulada e como os conflitos são encaminhados para sua resolução, pois estes modos refletem o conjunto de valores que presidem à vida da comunidade escolar. Eles deveriam refletir os princípios de justiça, de cuidado e de responsabilidade, já que práticas autoritárias, centradas no poder dos adultos, baseadas em recompensas e punições, dificilmente contribuem para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma. Deveriam ser verificados se os critérios de reciprocidade são valorizados, ao estimular a tomada de perspectiva, o entendimento interpessoal e a busca de soluções conjuntas.

d. A valorização da escola enquanto comunidade: o esforço de construção de laços genuínos de colaboração, afeto e responsabilidade, pois estes incrementam a valorização da escola pelos alunos, professores e pais. Nesse sentido, Kohlberg, Power e Higgins (1989/2008) p.136) especificam a valorização da instituição escolar do seguinte modo:

Nível 0 – Rejeição: não haveria nenhuma valorização da escola;

Nível 1 – Valorização extrínseca e instrumental: a escola seria valorizada como uma instituição que ajuda aos indivíduos a satisfazer suas próprias necessidades (educacionais acadêmicos ou profissionais);

Nível 2 – Identificação entusiasta: a escola seria valorizada em momentos especiais, quando os seus integrantes participassem de algum evento ou competição, o que provocaria uma forte identificação com a escola;

Nível 3 – Comunidade espontânea – a escola seria valorizada quando seus integrantes sentissem proximidade e ligação afetiva entre si através de laços que se desenvolveram espontaneamente, no dia a dia, pelas atividades comuns que participam;

Nível 4 – Comunidade normativa: a escola adquiriria valor em si mesma. O fato de ser membro de um grupo é valorizado, tendo responsabilidade e respeito pelas normas e ideais praticadas pelo grupo.

Portanto, normas e regras, participação na tomada de decisão, prática da resolução de conflitos e sentido de comunidade constituem um complexo dinâmico que vai dando forma à atmosfera moral da escola, promovendo e potencializando o desenvolvimento moral das pessoas.

Segundo Azevedo (2004), a possibilidade de considerar diversos pontos de vista, discutir normas e modificá-las quando necessário, ponderar necessidades e interesses concorrentes, colaborar na resolução de situações problemáticas e conflituosas, praticar a tomada de decisão num ambiente de afeto, respeito e responsabilidade parece ser um caminho adequado para promover o desenvolvimento sociomoral. A atmosfera moral assim construída promoveria condições propícias para que todos fossem considerados com suas diferenças e assimetrias, calcada em regras que protegeriam o bem-estar de cada um e o respeito mútuo. Por isso, e por tudo já dito, uma educação orientada pela perspectiva ética é uma educação que vive dialeticamente entre uma moral convencional, orientada pela vida em comunidade com suas normas e convenções e uma moral pós-convencional, orientada por princípios éticos reversíveis e universalizáveis. Dito de outra forma, uma educação que se caracteriza pela ponderação e discussão de normas e valores, que indaga e distancia-se da doutrinação e também do relativismo, promovendo ações fundamentadas em critérios e não moldadas por coerção, paternalismo, força ou poder.

Podemos dizer, claro, que o ambiente cooperativo faria parte de uma visão ideal de escola, pois seria aquele em que a opressão do adulto é reduzida o máximo possível; onde se encontram condições que possibilitam trocas entre pares, apresenta-se o desafio do respeito mútuo e da vivência da reciprocidade em que não há sanções expiatórias e recompensas como forma de controle hierárquico e onde os jovens têm a oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente. Estas condições ideais permitiram que o jovem caminhasse de uma postura mais egocêntrica, submissa e de respeito unilateral para um desenvolvimento intelectual e moral mais autônomos. Além disso, lembramos que colocar os limites de forma clara, racional e contextualizá-los afetivamente, como é feito na educação elucidativa - que estabelece o diálogo como central no processo educativo - seria fundamental, se desejamos o desenvolvimento moral de nossos jovens. Receber justificativas para as ordens dadas e entender a razão de ser das regras obrigaria o adolescente a prestar atenção e justificar suas ações, preparando-o para a apreensão racional dos valores e regras, típica da autonomia. Além disso, a educação elucidativa promoveria a valorização da igualdade e do respeito ao outro, fatores essenciais à conquista da autonomia moral. No

entanto, os resultados de pesquisas atuais não nos deixam muito otimistas quanto à possibilidade de haver muitos ambientes escolares assim constituídos.

Nesse sentido, Tognetta e Vinha (in La Taille & Menin, 2009, p.39), enfatizam a influência da escola na formação moral dos jovens, “quer queiram quer não queiram”. Para as autoras, seria preciso utilizar “procedimentos que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e a expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e mais eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia”, além de dar importância para a construção de uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo para que a escola cumprisse seu papel na formação moral dos jovens. Isso significaria que os ambientes nos quais o indivíduo interage não deveriam ser autoritários, mas oferecer regras realmente necessárias e válidas para todos e situações de justiça e generosidade, pois

uma educação pautada na submissão à autoridade e na obediência acrítica às regras, sem a compreensão das necessidades ou dos princípios que as embasam, principalmente, por conformismo e pelo temor de situações constrangedoras ou de punições, poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança e do jovem, o que acarretaria atitudes coerentes com esses valores independentemente das pressões do meio externo. (Tognetta e Vinha in La Taille & Menin, 2009, p.40).

A respeito desse tema, Trevisol (in La Taille & Menin, 2009) retoma a ideia de que o indivíduo, ao longo de sua vida, constrói seu próprio sistema de valores, por meio de experiências significativas com o mundo, que fazem parte de sua identidade e de sua conduta. Considerando que os valores representam os eixos fundamentais que orientam a vida e constitui a chave do comportamento humano, a autora retoma a importância da ação dos educadores na construção do sistema de valores dos alunos, lembrando que

essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com os quais o indivíduo interage no cotidiano, da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e as fontes de valores, de fatores cognitivos que permitirão a compreensão do que está em foco em determinados dilemas do cotidiano e, principalmente, de adultos significativos que lhe possibilitem a apreensão das regras sociais; estes não se eximindo desse papel *em todas as situações* que demandem orientação e realimentação dos conhecimentos relacionados aos conteúdos morais. (grifo nosso) (Trevisol in La Taille & Menin, 2009, p.158).

Acreditando que as contribuições do educador para o sistema de valores do aluno devam se dar *em todas as situações* que demandem atenção e, também, na riqueza de sentidos e na potencialidade comunicativa das atitudes transgressoras dos alunos e de sua costumeira relação com a indignação, podemos supor que seria fundamental tratar esses eventos como oportunidades desafiantes de aprendizado dos valores morais.

Sobre esse tema, Proença (2002) comenta sobre a alta frequência de encaminhamentos de atendimento para especialistas devido aos comportamentos de agressividade e timidez, indicando que, no âmbito educacional, existe tacitamente um conjunto de atitudes consideradas adequadas ou desejáveis na escola. Um “aluno padrão” é aquele cujas atitudes não deveriam “pender” nem para aquele que briga e reclama, nem para uma criança calada, que não reagisse aos colegas. Dessa forma, um aluno que se afasta do eixo desta “normalidade” é considerado um problema e, portanto, merece um encaminhamento para “conserto” (Proença, 2002). Segundo essa autora, os erros cometidos pelos adultos ao interpretar as ações das crianças a partir de seus estereótipos e preconceitos são frequentes e a avaliação das atitudes dos alunos não é feita observando as interações dinâmicas do aluno no contexto escolar, pois elas são, geralmente, consideradas um resultado da estrutura de personalidade. Dessa forma, a origem do problema localiza-se, erroneamente, somente no aluno, sem considerar as relações recíprocas entre aluno e ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, Justo (2010) afirma que os sentimentos e as emoções dos alunos, como a agressividade, não deveriam ser extirpados, mas deveriam ser fornecidas condições para que o aluno encontrasse caminhos, cada vez mais amplos, no plano simbólico para conseguir expressá-los de uma maneira variada, polissêmica e consciente. Esse autor considera que a agressividade pode ser útil para que um aluno aprenda quando está a serviço da ampliação do domínio do sujeito sobre si e sobre o mundo, portanto, ela poderia ser considerada positiva na escola. Isto é, para Justo (2010), a agressividade seria um recurso precioso do ser humano, seja para se defender, atacar ou simplesmente para agir de modo transformador. Sendo assim, a educação deveria promover recursos e meios para conter atuações diretas, automáticas e cegas, bem como oferecer alternativas indiretas e intermediárias de expressar esse sentimento pelo signo, pelo pensamento e pela linguagem para que o aluno tirasse proveito da agressividade para seu desenvolvimento.

Tognetta e Vinha (in La Taille & Menin, 2009, p.42) acreditam que, “mesmo com tantas dificuldades que a escola enfrenta para contribuir com a formação de personalidades éticas, é ela ainda o espaço por excelência das relações e, portanto, da possibilidade de relações éticas”, portanto é, atualmente, um dos poucos espaços onde é possível receber e articular compreensões de diferentes indivíduos. Ou seja, a escola é o lugar da diversidade, da construção e reconstrução de conhecimentos, da convivência coletiva e da vivência de valores, um lugar privilegiado para o processo de formação humana do sujeito. Nesse sentido, Aquino (1996) nos diz que os educadores devem se dedicar ao trabalho incessante de indagação, inspirados no trabalho científico, e não querer somente um aluno

estático, calado e disciplinado, pois o trabalho do conhecimento implica inquietação, desconcerto e desobediência.

A questão central está na transformação dessa turbulência em ciência, pois ela é reflexo da desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à aprendizagem. Segundo Aquino (1996), o barulho, a agitação e a movimentação podem ser catalisadores do ato de conhecer, quando é necessário ao aluno utilizar seu pensamento lógico para resolver desafios, em torno de ideias, conceitos e proposições formais, para vencer obstáculos formais. Onde antes era preciso uma disciplina que evocava silenciamento e resignação, uma nova espécie de disciplina deve aparecer em que o necessário é a tenacidade, a perseverança, a obstinação e vontade de saber. Os conflitos, considerados parte do cotidiano escolar, devem ser compreendidos como oportunidades de trabalho, e a disciplina, como autocontrole, que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula. Nesse caso, o manejo disciplinar requer uma mudança na conduta dialógica do educador e uma negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino e avaliação, quer com relação aos objetivos e conteúdos preconizados. Dessa forma, é possível ao professor equalizar as exigências feitas aos alunos, sem subestimar ou superestimar suas capacidades, e propor interações sociais e trocas de pontos de vista entre eles, favorecendo a descentração, a cooperação e a reciprocidade.

Segundo Justo (2010), a escola está em processo de mutação, pois, apesar de acolher as subjetividades de sua época, não modificou a estrutura organizacional originada de outros tempos para dar conta das demandas da contemporaneidade. Um desacordo que se apresenta ao exigir-se da escola, em tempos de globalização, que continue sendo uma instituição local, com vínculos estreitos com as famílias, reproduzindo estruturas de poder centralizadoras. Segundo esse autor, a sociedade precisa pensar junto com as instituições escolares como recuperar sua capacidade de promover democratização das relações sociais, enfraquecimento do autoritarismo, diminuição da violência praticada em nome da disciplina, enfim, a criação de um mundo mais humano e a construção de uma sociedade dos direitos humanos e da cidadania. Esta não é uma tarefa fácil, pois a escola se encontra no epicentro de uma crise provocada por uma mudança profunda na lógica socioeconômica e cultural, que traz a necessidade de outra forma de organização e funcionamento das instituições e suas comunidades.

Nessa nova configuração, diz Justo (2010), a constituição do sujeito não passa ilesa: ele não se apoiaria mais numa “identidade sedentária”, mas responde aos pedidos de uma sociedade que o quer plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo e aventureiro, isto é, o oposto de antigamente, quando era valoroso ser comedido, controlado,

estável, persistente. A contemporaneidade induz a pessoa a transitar de um lugar para outro, migrar de um desejo a outro, percorrer os espaços com rapidez, mantendo-se individualizada para estar disponível e acessível. Além da sensível aceleração do ritmo da vida, observamos a existência de um tempo contínuo que traria a sensação de que nada termina, de que tudo está em constante processo. Justo (2010) afirma que a sociedade não exige mais dos jovens que renunciem às coisas, ela não age repressivamente sobre os desejos e tampouco requisita que se viva em comunidade. O enfraquecimento do senso de coletividade e do compromisso com o outro, não significa maior liberdade ou maior expansão de si, mas um fortalecimento do âmbito privado e da solidão existencial. Nada mais prejudicial ao desenvolvimento da moralidade, que pressupõe *estar* com o outro, incluí-lo no projeto de vida individual.

Lembra-nos Cortella (Cortella & La Taille, 2009) que o aluno busca espontaneamente um uso instrumental e imediato para os conteúdos escolares, portanto, ele precisa da ajuda dos professores para abandonar a noção de finalidade objetiva. Se o aluno percebe o educador inseguro no que faz ou de sua capacidade de ajudá-lo a adquirir conhecimento ou a compreender a razão, necessidade, sentido ou prazer de lidar com determinado conteúdo, é mais difícil para ele legitimar a autoridade do professor. Ou seja, é difícil respeitá-lo e seguir o que é proposto. Portanto, como Trevisol (in La Taille & Menin, 2009, p.176) afirma, é preciso que os educadores passassem por “um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe enquanto agentes da formação moral”, pois os educadores são portadores de valores. Além disso, é importante explicitar os conteúdos implícitos dos currículos ocultos das escolas, já que muitos deles se relacionam a valores morais, que, de uma forma ou de outra, são incorporados na formação dos jovens.

O tema da educação moral - onde se situam as discussões sobre autoridade, obediência e transgressão - tem sido abordado nas escolas de forma indireta pelo viés da disciplina/indisciplina e dos conflitos interpessoais. A proposta de trabalho com os temas transversais que englobam a questão da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 2006) é fonte de informações valiosas para os educadores, mas não parece ter sido incorporada de fato pelas escolas. Recentemente, dados da pesquisa Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras¹¹ constataram que pouquíssimas

¹¹ "Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras", pesquisa coordenada pela Profª Drª Maria Suzana De Stefano Menin da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente, 2010.

escolas que encaminharam seus projetos de educação moral para análise trabalham com os temas indicados pelo PCNs¹² de maneira transversal. Os temas como respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade e dignidade quando trabalhados nas instituições escolares, nem sempre são explorados conjuntamente e, geralmente, são tratados como temas pontuais em projetos de curta e média duração. De acordo com o relatado nesse estudo, a baixa adesão à própria pesquisa confirma que os problemas que envolvem valores, princípios e virtudes são abordados através de seus sintomas. Trabalhos de base, de implantação de um ambiente sócio moral ou de práticas que buscam prever a ocorrência das indisciplinas e da violência nas relações escolares, são raros. As intervenções não são mais que propostas de soluções momentâneas e pontuais para a indisciplina e para a violência, mesmo sendo a questão da obediência e da transgressão uma preocupação constante dos professores.

Uma “olhada rápida” para os resultados de busca no site Google (atualmente o mais utilizado pelos educadores e pelo público em geral), para os termos relacionados à disciplina e comportamento de obediência e transgressão na escola, nos mostra a relevância desses temas na sociedade atual. Em poucos segundos encontramos cerca de 1.140.000 resultados para “indisciplina na escola” versus 16.300.000 resultados para “disciplina na escola”; 1.670.000 resultados para “desobediência na escola” versus 3.540.000 resultados para “obediência na escola” (dados coletados em 05 de novembro 2012). Estes resultados são 40 a 50% maiores que os encontrados dois anos atrás, no início desta pesquisa¹³. Os termos indisciplina e desobediência apresentaram menos resultados que seus correlativos, assim como encontramos uma quantidade muito maior de resultados para disciplina do que para obediência. Poderíamos formular algumas hipóteses sobre os resultados encontrados, mas não o faremos, pois pretendemos aqui somente apresentar a relevância desses temas na atualidade e mostrar a variedade enorme de informações disponível aos educadores, mesmo considerando que nem todas as informações seriam relevantes.

No entanto, acreditamos que apesar desta quantidade de informações ser compartilhada, somente acessá-las não ampliaria o conhecimento dos educadores sobre o tema da moralidade, pois este só poderia ser adquirido pelo esforço de uma construção reflexiva. As contribuições externas poderiam oferecer possibilidades legítimas de responder, resignificar e hierarquizar as questões específicas que surgem no cotidiano escolar. Mas a

¹² Parâmetros curriculares Nacionais.

¹³ Encontramos resultados maiores, apesar de proporcionalmente semelhantes, em busca realizada da mesma maneira em 2012: 653.000 resultados para “indisciplina na escola” versus 8.120.000 resultados para “disciplina na escola” (cerca de 40 a 50% à mais em 2 anos); 1.560.000 resultados para “desobediência na escola” versus 4.090.000 resultados para “obediência na escola” (dados coletados em 15 de julho 2010).

transposição da prática educativa em prática também reflexiva, no sentido de produzir conhecimento a partir do cotidiano, de trocas de experiências que deram certo entre colegas e entre instituições educacionais, seria responsabilidade tanto da instituição escolar como dos educadores. No entanto, não acreditamos que as instituições de ensino e os educadores devam ser responsabilizados sozinhos pelas falhas na formação moral dos alunos, pois grande parcela dos fatores que colabora para essa formação tem origem também nos contextos socioeconômicos e culturais da atualidade.

7. OUTROS ESTUDOS

Realizamos leituras e selecionamos algumas pesquisas, que se mostraram relevantes aos temas apresentados, no que diz respeito à maneira como é percebido o ambiente escolar, à relação entre pares e com a autoridade, assim como à noção de disciplina entre os jovens.

No que se refere à percepção que os jovens têm do ambiente e das relações que se estabelecem na escola, Moraes (2008), verificou que os jovens consideram situações agradáveis “aquelas que permitem a participação ativa do aluno em atividades diversificadas, atende a seus interesses, possibilita o trabalho em equipe, favorece a pesquisa e oferece a oportunidade de mostrar o que se faz na escola”, eles refletem sobre o que acontece na escola, mostrando-se atentos ao que lhes é oferecido, sendo capazes de analisar e de argumentar sobre o que lhes acontece. Eles apresentam interesse em participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, valorizam a escola onde estudam e, por isso, fazem críticas e sugestões sobre aspectos que poderiam ser melhorados.

A valorização das situações de ensino se dá quando encontram sentido no que fazem e, principalmente, quando recebem a valorização e o reconhecimento de outras pessoas pelo trabalho que desenvolvem, tanto em função de um esforço individual como coletivo. Os jovens também valorizam atividades que permitem a participação coletiva e o envolvimento de todos, além daquelas que possibilitam a construção do conhecimento de forma ativa e dinâmica, ou que propiciam a troca constante entre alunos. A boa relação com os professores também foi um aspecto destacado por eles, que manifestam admiração pelo professor quando este estabelece relações de troca e confiança com os alunos, valoriza as aprendizagens, dá incentivo para vencer desafios e se mostra disponível a dar conselhos quando requisitado pelo aluno.

Contrariamente, as situações desagradáveis são aquelas em que o ensino é desestimulante, nas quais a participação do aluno não aparece de forma ativa, a inclusão de todos os alunos não é possível e as necessidades básicas do aluno não são supridas. Um aspecto relevante, nesta pesquisa, foi a importância que os jovens deram a interação entre colegas, descrita com mais frequência do que a com adultos. Não só os momentos de descontração com os amigos foram citados, mas os momentos de tensão, desentendimentos, brigas e discussões apareceram na maioria dos relatos. Em relação às situações desagradáveis envolvendo o outro, os relatos citaram, frequentemente, os desentendimentos entre os adolescentes, a perda de contato com os amigos e a falta de respeito entre eles, assim como

intrigas e brigas entre colegas. Os jovens atribuíram bastante importância à instituição educacional, como um espaço fundamental em suas vidas, no qual ele estabeleceria relações significativas, tanto com colegas como com professores. Ver o espaço ser desrespeitado, geraria também insatisfação nos alunos, segundo Moraes (2008).

Silveira (2007) afirma que a falta de motivação dos alunos, e, portanto, a percepção de situações desagradáveis na escola, está relacionada à velocidade de acesso a uma quantidade imensa de informações. O acesso ilimitado à informação, sendo uma realidade para muitos dos jovens, leva-os a habituarem-se a selecionar as informações que mais lhe interessam; isso acaba influenciando a maneira de lidar com os conteúdos apresentados pelo professor. O aluno é mais seletivo e descarta rapidamente informações que lhe parecessem desinteressantes ou complexas. Segundo a autora, essas questões deveriam ser levadas em conta tanto na hora de realizar um plano de trabalho como ao analisar as razões da indisciplina escolar. Silveira (2007) relata que os professores percebem a necessidade de adequação de sua prática a essa nova realidade, sugerindo que poderiam minimizar os problemas da indisciplina com um melhor planejamento de suas aulas, promovendo maior envolvimento e identificação do aluno com a disciplina que ministra. Essa autora constatou, também, que os jovens têm a percepção de que a indisciplina interfere negativamente no processo de ensino/aprendizagem. Para eles, o professor que é mais rígido, ensina e, o que é mais maleável, nem sempre tem sucesso. Eles gostariam que o professor exercesse sua autoridade nos domínios tanto intelectuais, como éticos, profissionais e humanos. Relatam a falta de coerência da maioria dos professores ao lidar com a indisciplina, ora deixando que ela ocorra e ora agindo de forma rígida, faltando-lhe estratégias adequadas. Eles também pedem mais coerência da escola; acreditam que as regras precisam ser estabelecidas pela escola e por ela cumpridas. No entanto são contraditórios, pois reclamam da rigidez e das medidas severas contra a indisciplina dos alunos, mesmo que a indiquem como necessária para conter a segunda. O posicionamento desses jovens, segundo Silveira (2007), é conservador, somando-se àqueles que acreditam que a disciplina deve ser adquirida através da educação recebida dos pais, mediante imposição de respeito às ordens e à autoridade convencional.

Considerar que a autoridade do professor deve ser valorizada é um posicionamento também encontrado por Leme (2006). Segundo essa autora, os jovens consideram que os problemas que ocorrem na sala de aula, entre alunos e professores, dependem da forma como o professor se impõe perante a classe, opinião que prevalece entre os alunos de escolas privadas. Verificou ainda, que as dificuldades percebidas na relação professor/aluno foram atribuídas aos problemas de disciplina e que, os professores teriam o apoio dos alunos para

exercer sua autoridade em sala de aula, a fim de manter um ambiente produtivo de aprendizagem. Os adolescentes reconhecem e legitimam a interferência dos professores em questões que envolvem direitos morais e transgressões às regras, mas não àquelas que consideram direitos pessoais.

Segundo Leme (2009), o estilo de gestão escolar não comprometido com o convívio entre alunos e também desses com os professores, perpetua o equívoco de a escola ocupar-se somente do conhecimento acadêmico, ficando a educação da afetividade e da sociabilidade a cargo da família. Afinal, ao não assumir a parcela de responsabilidade nos conflitos, nada faz para “identificar e corrigir as falhas em sua organização, e também, não propicia condições para que o aluno aprenda a partir do conflito”. (Leme, 2009, p.363). A convivência entre pares e entre professor/aluno estaria comprometida, pois o ambiente escolar não se caracterizaria como um ambiente seguro e agradável para o relacionamento entre pares da comunidade escolar (Leme, 2009). Isto porque, segundo metade dos jovens pesquisados pela autora, os conflitos aumentaram nos últimos anos. As queixas mais frequentes são as provocações, ou mesmo agressões infligidas ao jovem por seus colegas, sendo em sua maioria veladas. Os insultos, apelidos, empurrões, difamação e roubo ou danificação de pertences são mais difíceis de ser observados pelos educadores (o que também foi verificado em pesquisa anterior coordenada por esta mesma autora). Além disso, os conflitos ocorrem, com mais frequência, em locais difíceis de serem observados: como pátio, corredores e saída da escola. Leme (2006) aponta ainda que a ausência de reação e até submissão à vontade do outro, ocasionadas por coação ou promessa de coação futura sob forma de violência física, metal ou verbal são muito frequentes entre colegas. Ainda, segundo Leme (2006), a grande maioria dos jovens considera que o comportamento de alunos que perturbam a ordem em sala de aula pode ser atribuído à atenção dada pelos colegas a eles. No entanto, alguns jovens consideram democrático expressar qualquer que seja sua opinião, desqualificando a reação à humilhação, sem questionar o valor de certas estratégias para obter amigos, desqualificando a vítima, ao culpá-la pelas agressões recebidas. A maioria cita a necessidade da mediação de uma terceira parte para lidar com as provocações e vitimizações, evidenciando o sentimento de impotência desses jovens sobre o próprio poder em obter um desfecho satisfatório nas situações de conflito entre pares. Ou seja, no que diz respeito à melhor forma de resolver situações de provocação repetida, verificou-se que a grande maioria é favorável à intervenção de uma terceira parte, como um professor.

Semelhante resultado pode ser visto nos estudos de Yariv (2009), nos quais se verificou que a maioria dos jovens reconhece que a escola é um espaço hierarquizado e

considera legítima a autoridade docente quando concernente a lições, cuidado com a escola e atenção às aulas. Segundo Yariv (2009), os jovens consideram que a autoridade é resultado de uma conquista. Outros motivos para obedecer citados pelos jovens entrevistados para obedecer os professores seriam evitar punições e o respeito, por serem os professores adultos. Porém, para esses jovens, os professores não devem ser obedecidos quando suas ordens envolvem a violação do direito à dignidade ou liberdade, aquelas que levam o aluno a violar as regras ou que tratam de exigência descabida em relação à habilidade do indivíduo.

No que se refere à percepção de autoridade pelos jovens, Gallego (2006) ressalta o papel significativo do adulto na figura do professor para a construção moral. A autora acredita que a evolução da constituição da moral no adolescente pode se dar na interação educativa professor/aluno, caso esta seja construída através de uma relação de afeto e respeito mútuo. Segundo a autora, os jovens acreditam que a interação social é importante para o desenvolvimento moral, colocando o professor em lugar semelhante ao da família. Para eles, a simples transmissão verbal de um valor moral, ou mesmo a comparação com os valores de alguém respeitado, não seria suficiente para promover atitudes de cooperação e respeito mútuo. Os jovens percebem, ainda que de forma sutil, que somente a partir da própria reflexão é que constroem seus próprios valores. No entanto, reconhecem algumas características pessoais do professor que o tornaria uma pessoa significativa e respeitada. Elas seriam descritas como de um professor que

deve ser amigo, compreensivo, atencioso, deve respeitar o aluno e pedir respeito, ser rígido quanto tem que ser, saber conversar, saber dar aula, explicar e fazê-lo quantas vezes forem necessárias, saber brincar, saber lidar individualmente com o aluno, não voltar sua agressividade contra o aluno, ter espontaneidade, gostar de sua profissão e ser responsável. Tratar o aluno como igual, mas tendo clareza de seu papel; relacionar o conteúdo com situações da vida cotidiana, a saber ouvir, estar aberto a sugestões, ser honesto, ter interesse pela vida de cada aluno de forma individual. (Gallego, 2006, p.128-129).

Para esses jovens, o professor ideal estabeleceria uma relação de amizade, com troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, deixando espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que fosse possível discutir questões teóricas e particulares, além de ter domínio do conteúdo que fosse trabalhar e saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente em sua tarefa.

Segundo Gallego (2006), os jovens rechaçam o professor que acredita que a aprendizagem é de total responsabilidade do aluno, que não gosta de aproximação pessoal, que não esteja interessado em estabelecer uma ligação pessoal considerada necessária à constituição do respeito mútuo e do aprendizado. A autora afirma que há uma idealização por parte da maioria dos adolescentes quanto à figura do professor, atribuindo os problemas de

disciplina na aula aos problemas pessoais do professor, sua vida particular ou a uma escolha profissional mal feita. Diferentemente do que possa supor o senso comum, os jovens entendem que o melhor professor não é aquele que promove o aluno sem merecimento, mas aquele que se preocupa, verdadeiramente, com o aprendizado de seu aluno.

Já os professores, segundo Fevorini (1998), não estabelecem relação direta entre a indisciplina e ausência ou crise de autoridade do professor, situando totalmente a origem desse comportamento em causas externas como a configuração familiar e características de personalidade dos alunos, determinadas por condições sociais, políticas e culturais. Para outros, o sentido de respeito está relacionado à obediência, compreendida como submissão a instrumentos de força, e como cumprimentos das normas e regras estabelecidas. Além desses, outros atribuem o problema ao desinteresse dos alunos pelas atividades propostas. Segundo a autora, a aparente preocupação dos professores em fazer o aluno entender o sentido das normas e regras que estabelecem, é, na verdade, uma forma de persuadi-lo a obedecer, e não realmente de fazê-lo conhecer os princípios ou valores que elas representam, eles acabam ensinando seus alunos a fazer uso da argumentação como uma forma de fortalecimento do poder. Dessa forma, as representações que os professores têm de si como autoridade se referem à hierarquia professor/aluno, legitimada pela competência, pela tradição e pelas características pessoais de quem ocupa a posição superior, sendo poucos os que percebem a complementaridade dos papéis professor/aluno na construção da autoridade do professor.

A esse respeito, Koehler (2001) verificou que muitos professores não conseguem identificar, na cultura escolar, algumas fontes de violência, inclusive aquelas geradas pela sua própria prática, que se revelam através das palavras, dos gestos e atitudes. Um tipo de violência que não é fácil de constatar, pois é, muitas vezes, silenciosa ou simbólica, presentes somente na expressão verbal, corporal ou gestual do professor. Esta violência aparece como conversão da diferença de posição e da assimetria entre professor/aluno, numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação e de exploração e de opressão. Em segundo lugar, como inércia, passividade e silêncio do professor em situações de conflito, de modo que a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas. No entanto, segundo a autora, é no próprio convívio escolar que a interação deve acontecer de forma respeitosa, sem haver apoio na coerção ou na displicência, para que não ocorra a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal.

Isso é confirmado pela percepção dos jovens de que muitos professores, frequentemente, abordam os conflitos professor/aluno e aluno/professor, através do exercício da autoridade, do castigo, das humilhações, provocando um clima de tensão dentro da sala de

aula. Para Koehler (2001), quando o professor sente-se desautorizado, desrespeitado ou impotente diante da indisciplina ou da atitude rebelde do aluno, sua reação transforma-se em atos de violência, como respostas verbais e/ou corporais. Essa maneira de lidar com o conflito é expressa em pelo menos três dimensões de violência: poder (no sentido de decidir pelo outro, ir contra uma possível solução, impedir a exposição dos fatos pelas partes, acusar, dar ordens, mandar fazer, causar insegurança, ameaçar), humilhação (no sentido de ridicularizar, chamar por palavrões, desaprovar e submissão - no sentido de não levar em conta o valor/desejo/ necessidade do outro) e desprezo.

Segundo Carina (2009), a submissão é uma característica predominante entre os adolescentes, não somente frente à figura de poder, como também entre os pares (pelo fato do jovem considerar o outro mais forte na relação) assim como, é comum, a tentativa de resolução através do pedido de ajuda a terceiros, deixando de lado a afirmação da discordância, aceitando a situação sem expressar pontos de vista. Carina (2009) afirma, também, que os professores prefeririam lidar com os conflitos, sem utilizar nenhuma punição por acreditar que seria mais efetivo conversar individualmente e não falar sobre a situação, perante toda a classe. No entanto, essa conversa pareceria muito mais sermões, do que oportunidades do aluno tomar consciência dos problemas. Entretanto, quando as transgressões são cometidas pelos jovens no ambiente escolar, os professores e os próprios colegas reagem tentando controlar a situação, através de ameaças e censuras, o que promove a manutenção de altos níveis de heteronomia. Segundo a autora, a prática constante do papel autoritário do professor sobre os jovens contribui para que estes últimos, quando envolvidos em situações conflituosas, não se sintam capazes de por si só encontrar soluções adequadas. Seus resultados comprovaram que as relações comumente estabelecidas nas escolas entre autoridade e alunos visam construir uma educação para a docilidade, desenvolvendo a dependência, nos jovens, para resolver os problemas do cotidiano. Sendo assim, esses jovens tenderiam a permanecer conformistas e apenas obedecer.

Muitos outros estudos certamente viriam contribuir para compreendermos melhor como os jovens e seus professores enfrentam o cotidiano escolar, seus encontros e desencontros, mas, por ora ficaremos com os achados aqui registrados, com o intuito de poder estabelecer relações desses dados com os encontrados em nossa pesquisa.

8. PESQUISA

Na parte inicial desta pesquisa, expusemos as perspectivas teóricas adotadas e os conceitos que nos auxiliaram a compreender os aspectos relacionados aos comportamentos de obediência e transgressão, como a legitimação da autoridade, à percepção e o respeito aos limites, o desenvolvimento moral e a construção de projetos de vida. Realizamos, também, uma rápida exposição das pesquisas cujos resultados consideramos significativos para este estudo, procurando ampliar os significados e nosso conhecimento sobre o tema. Mas foi a pesquisa empírica que nos trouxe o olhar, de fato, dos jovens.

8.1. Objetivos gerais

Os objetivos gerais de nossa pesquisa foram:

- verificar se haveria motivações morais no ambiente escolar para os comportamentos de obediência e transgressão, cujos resultados foram apresentados no Estudo 1 – Ambiente sociomoral e relação entre os pares;
- investigar que razões os jovens identificam para obedecer e transgredir no ambiente escolar, cujos resultados foram apresentados no Estudo 2 – Relação com a autoridade;

8.1.1. Objetivos do Estudo 1 – Ambiente escolar e relação com os pares

Neste estudo, procuramos verificar se o ambiente escolar e as relações que os alunos estabelecem entre si neste ambiente seriam propícios para o desenvolvimento da moralidade, com o intuito de responder a questões como: Como são as relações, predominantes, entre os alunos na escola? Os elementos que definem o ambiente sociomoral escolar são percebidos pelos jovens? Estariam presentes nas escolas os elementos que possibilitam o desenvolvimento da autonomia moral?

8.1.2. Objetivos do Estudo 2 – Relação com a autoridade

Neste estudo, procuramos verificar se haveria correspondência entre as relações professor/aluno e aluno/professor e os comportamentos de obediência e transgressão do adolescente, com o intuito de responder a questões como: O que pensam os jovens sobre as atitudes de obediência e transgressão? Que razões encontrariam os jovens para obedecer? Que fatores seriam responsáveis pelas atitudes de transgressão dos jovens?

9. MÉTODO

9.1. Participantes

Participaram deste estudo 151 alunos, cursando 6º, 7º e 8º anos de escolas de ensino fundamental 2 de São Paulo, sendo 93 jovens de escolas públicas e 58 jovens de escolas particulares, de ambos os sexos, num total de 74 meninas e 77 meninos. Dentre esses, 76 com idade entre 10 a 12 anos (correspondendo ao estágio operatório concreto) e 75 entre 13 a 15 anos (correspondendo ao estágio operatório formal), distribuídos conforme a Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos participantes de escolas públicas e particulares, por idade e sexo.

<i>Participantes</i> <i>Tipo de escola</i>	<i>10 a 12</i> <i>anos</i> <i>Nº</i>	<i>13 a 15</i> <i>anos</i> <i>Nº</i>	<i>Meninas</i> <i>Nº</i>	<i>Meninos</i> <i>Nº</i>	<i>Total de</i> <i>participantes</i> <i>Nº</i>
<i>Escolas públicas</i>	41	52	44	49	93
<i>Escolas particulares</i>	35	23	30	28	58
<i>Total de participantes</i>	76	75	74	77	151

Nesta pesquisa foram entrevistados jovens cursando os três primeiros anos do ensino fundamental 2, considerando a possibilidade de esses jovens utilizarem os princípios morais para julgar ações, já que, segundo as perspectivas teóricas adotadas, as estruturas cognitivas operatória e operatória formais poderiam estar presentes nessa faixa etária. A escolha pelo segundo ciclo do ensino fundamental também levou em conta que a ampliação das relações professor/aluno, fruto da presença de um número maior de professores nesse segmento, o que possibilitaria uma maior riqueza de dados sobre o tema investigado. Além disso, considerou-se o sexo dos participantes e o tipo de escola que frequentam (pública ou particular) como critérios de análise, a fim de verificar que importância teriam estas variáveis no desenvolvimento da moralidade dos jovens. Levando em conta as variáveis apresentadas, foram entrevistados todos os alunos que, espontaneamente, aceitaram participar da pesquisa, esclarecendo-se a cada um deles que poderiam deixar de participar do processo a qualquer momento, caso assim desejassem. A caracterização das escolas foi realizada a partir das observações realizadas durante a pesquisa e constam do Apêndice 4¹⁴.

¹⁴ Vide Apêndice 4, p.243.

9.2. Instrumentos e procedimentos

Antes de iniciarmos o processo de coleta de dados, foi realizado um encontro com a direção de cada uma das escolas, para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, ocasião em que foram apresentados *Cartas Convite* e *Termos de Consentimento* para realização da pesquisa¹⁵. Após a autorização da instituição, houve uma reunião com a equipe de professores para que os procedimentos de observação e entrevistas individuais fossem expostos.

O planejamento das observações e das entrevistas individuais ocorreram de acordo com a distribuição dos alunos pelas séries e períodos de cada instituição e também de acordo com a disponibilidade destes para as entrevistas individuais, de forma a não prejudicar o desempenho escolar.

As observações foram realizadas durante aulas de turmas escolhidas pela coordenação ou direção da escola, conforme critérios de ordem prática e sugestões da pesquisadora, observando serem estas compreendidas entre as séries determinadas pela pesquisa e abrangerem a maior diversidade possível de práticas escolares. Dessa forma, as observações ocorreram durante o período escolar, geralmente fixado pelas escolas em cerca de quatro a cinco horas diárias, por pelo menos dois dias em cada uma das turmas, não importando o tipo ou temática da aula. Ao total foram realizadas 90 horas de observação, sendo 40 horas em escolas públicas e 50 horas em escolas particulares com focos: na relação do aluno com o professor, do professor com o aluno, entre os alunos, e também entre alunos e o ambiente. Do mesmo modo foram utilizadas coleta de informações sobre o ambiente sociomoral de cada uma das escolas.

Os dados de observação foram coletados com o apoio de pranchas, compostas por campos de identificação e campos descritivos, nas quais foram registradas ora as intervenções do professor no grupo de alunos e as respostas advindas dessa ação, ora as manifestações dos alunos e as respectivas reações dos professores a elas. A cada troca de professor, durante um mesmo período escolar, foi preenchida uma nova prancha.

A perspectiva de análise descritiva utilizada para o preenchimento dessas pranchas nos permitiu observar os comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, nas situações naturais em que ocorreram; o que nos possibilitou identificar aspectos interpessoais importantes para nossa pesquisa. As observações assim realizadas permitiram, também,

¹⁵ Apêndices 1, 2 e 3, p. 240-242.

levantar hipóteses sobre as variáveis relacionadas aos comportamentos de obediência e transgressão no ambiente escolar. Isto porque, os registros descritivos expressaram a interdependência, a relação funcional dos comportamentos no ambiente, assim como revelaram as relações entre os comportamentos que ocorrem ou se modificam em função da equipe que constitui a cena escolar (coordenadoras e inspetores, por exemplo). Vale salientar que não consideramos que os comportamentos dos alunos ou dos professores sejam resultantes somente das ações de uns ou de outros, pois não acreditamos que haja um agente iniciador específico de uma determinada ocorrência, mas muitas e diferentes variáveis atuando em conjunto para originar os comportamentos, como salientam Lalli e Browder (1993).

Após serem realizadas as observações, os alunos de cada grupo foram convidados a participar de entrevistas individuais, compostas da apresentação das situações padrão e do questionário. As entrevistas individuais foram organizadas em duas partes: na primeira, apresentamos sete situações padrão com o intuito de que os jovens expressassem julgamentos acerca dos comportamentos de obediência e transgressão na escola e, na segunda, um questionário semiestruturado com quatro perguntas sobre o ambiente escolar e relação com colegas e professores.

As situações escolares padrão apresentaram, de forma sucinta, cenas comuns entre alunos ou entre professor e aluno, construídas a partir de observações de aula e de conversas com professores sobre seu cotidiano na escola, durante o período de preparo desta pesquisa. Elas foram compostas de forma a abarcar situações de obediência e transgressão, de maneira o mais simples e neutra possível. Após apresentá-las, pedimos aos participantes que expusessem livremente seus argumentos para julgar as atitudes dos alunos e professores nas situações padrão, possibilitando a expressão espontânea de seu raciocínio com a intenção de investigar a presença do juízo moral.

La Taille (2009), no texto *Crise moral? Juízo e ação morais de crianças e jovens do Brasil* afirma que, desde o começo do século XX, vários pesquisadores se dedicaram a identificar quais seriam os mecanismos psíquicos envolvidos na legitimação das regras e princípios morais. Alguns deles utilizaram construções teóricas referentes à moralidade e teorias indiretamente relacionadas a essa temática, mas ambos enfrentaram o impedimento prático que é observar diretamente as ações morais, pois não há como saber se uma ação teve como motivo o agir “por dever” (dever moral) ou o agir “segundo o dever” (a espera de algo em troca, por exemplo). No entanto, segundo La Taille (2009), ao investigar os critérios que a pessoa “emprega para legitimar a sua ação ou a ação de outrem, podemos ter acesso ao seu

juízo moral.” (p.102). Portanto, optamos por analisar as respostas dos jovens sob o ponto de vista da dimensão racional da moralidade, sem deixar de levar em conta o campo da afetividade, explorando questões relativas às motivações que os alunos, nas situações padrão, teriam para agir moralmente. Para isso, as utilizamos de maneira semelhante às entrevistas inquérito sugeridas por La Taille.

Nas entrevistas inquérito o pesquisador apresenta ao participante um *fato bruto* (descrição de uma atitude), relacionado à temática moral investigada, para que este formule perguntas ao entrevistador, a fim de estabelecer um julgamento da situação apresentada. O entrevistador deve responder às questões apenas com um “sim”, “não” ou “não sei”, de acordo com histórias previamente criadas, estimulando a elaboração de perguntas do participante. A entrevista inquérito se diferencia das clássicas entrevistas clínicas, feitas a partir de dilemas morais, pois permite ao participante expressar espontaneamente seus argumentos, revelando os elementos que utiliza para estabelecer seu julgamento, ao passo que a entrevista com dilemas morais apresenta de antemão os elementos a serem observados e apreciados pelo sujeito para emitir seus julgamentos. A intenção de acessar os argumentos morais dos participantes está presente nos dois tipos de entrevistas, assim como, muitas vezes, de relacionar estes argumentos aos estágios do desenvolvimento moral. Mas a escolha pelas situações padrão como método de pesquisa se diferencia da entrevista clínica por permitir o acesso mais amplo aos elementos ou hipóteses, morais ou não, que o participante utiliza para julgar as situações, pois não estão determinados previamente. Sendo assim, nesta pesquisa, foram apresentadas sete situações padrão, envolvendo questões de obediência e transgressão, iniciando-se com uma apresentação do instrumento, utilizando linguagem coloquial e apropriada à idade, a fim de garantir o entendimento da proposta, como se segue:

Esta é uma entrevista que se parece com um jogo. Vou te apresentar algumas situações - coisas que acontecem com os alunos nas escolas - e você deve imaginar o motivo para os alunos se comportarem daquela maneira. Para te ajudar a decidir, você pode fazer perguntas sobre a situação. Mas eu só posso responder “sim”, “não” e “não sei”. Quando você chegar a uma conclusão, me diga se você acha que o aluno, ou a aluna, agiu de maneira certa ou errada e explique porque você pensou assim.

As situações padrão foram construídas de forma a poder ser utilizadas em duas versões, tanto com personagens femininas como masculinas. Elas foram apresentadas, inicialmente, utilizando uma versão adequada ao sexo do participante. Mas, durante as entrevistas, os jovens, espontaneamente, se remetiam as personagens ora do sexo feminino ora do masculino, independentemente da maneira como a entrevista foi iniciada; o que foi

permitido por nós, de forma a não interferir no discurso do participante. Eis as situações apresentadas:

- Situação 1 - *Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula.*
- Situação 2 - *Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso.*
- Situação 3 - *Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho.*
- Situação 4 - *Uma aluna/aluno revida a atitude ou “responde” a uma professora/professor.*
- Situação 5 - *Uma aluna/aluno divide (compartilha) a nota de um trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho.*
- Situação 6 - *Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa.*
- Situação 7 - *Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso.*

Após terem realizado a atividade com as situações padrão, foi apresentado o questionário e pedido aos participantes que respondessem as perguntas sobre ambiente escolar e relação com os colegas e professores. Foram então apresentadas as seguintes perguntas:

1. *Algumas alunas/alunos obedecem mais a uma professora/professor do que a outra/outro. Por que você acha que isso acontece?*
2. *Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens?*
3. *Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita as regras ou ordens?*
4. *Como seria uma aula ideal?*

As entrevistas foram realizadas em locais designados pelas escolas, de comum acordo com a pesquisadora, conforme as possibilidades de espaço de cada instituição, levando em conta as necessidades de realização e os objetos da pesquisa, de forma a não comprometer o andamento da rotina escolar. As observações foram registradas e as entrevistas gravadas e depois transcritas, pela própria pesquisadora. Os dados, tanto os obtidos por meio da observação como das entrevistas, foram arquivados de forma segura em arquivo pessoal. Todos os dados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, assim como foi assegurado que as informações publicadas, obtidas através dos registros de observação e das gravações, não comprometessem o anonimato das escolas e de seus alunos.

9.3. Tratamento dos dados

Demos prioridade à análise qualitativa dos dados obtidos pelas entrevistas, tendo como base o tratamento quantitativo, em termos de percentuais, o que nos permitiu organizar a apresentação e discussão das informações encontradas. Os dados obtidos nas observações não

fizeram parte de uma análise específica, seja do ponto de vista quantitativo como qualitativo, pois foi tomada a decisão de utilizá-los, nesta ocasião, somente como dados descritivos complementares aos encontrados nas entrevistas.

Ao realizar a análise quantitativa dos dados, levamos em conta que, ao serem apresentadas as situações padrão, os participantes se posicionaram frente à questão, apresentando mais de um argumento ou justificativa ao julgar as atitudes dos personagens como “corretas” ou “erradas”. Para considerar essa grande diversidade, depois de transcritas as respostas, tanto das situações padrão como da entrevista, foram agrupadas, por situação padrão e tipo de justificativa ou argumento utilizado, para a categorização dos dados. Em seguida, foram elaboradas tabelas com as informações assim obtidas. Para que fosse feita a análise qualitativa, as informações obtidas através do tratamento quantitativo dos dados foram agrupadas por afinidade temática em dois grupos: ambiente escolar e relação com colegas e relação com autoridade, organizados conforme a Tabela 2.

Os dados assim agrupados foram analisados, primeiramente, quanto aos totais gerais das respostas, e, em seguida, pelos critérios de distribuição das respostas por idade (faixas etárias de 10 a 12 anos e 13 a 15 anos), por sexo (meninas e meninos) e por característica da instituição escolar, ou seja, tipo de escola (pública e particular).

Tabela 2

Agrupamentos temáticos para análise dos dados¹⁶.

<i>Grupos</i>	<i>Situação padrão/Questão</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo 1 - Ambiente sociomoral e relação entre os pares 	<ul style="list-style-type: none"> · S. Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho. · S. Uma aluna/aluno divide (compartilha) a nota de um trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho. · S. Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula. · Q. Como seria uma aula ideal?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo 2 - Relação com autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> · S. Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso. · S. Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa. · S. Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso. · S. Uma aluna/aluno revida ou “responde” a uma professora/professor. · Q. Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens? · Q. Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita regras ou ordens? · Q. Algumas alunas/alunos obedecem mais a uma professora/professor do que outra/outro. Por que você acha que isso acontece?

¹⁶ Utilizaremos, a partir daqui, S. para situação padrão e Q. para questão.

10. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS - Estudo 1

10.1. Estudo 1 - Ambiente sociomoral e relação com os pares – resultados gerais e relativos às variantes idade e sexo

Neste estudo serão apresentados e depois analisados os resultados relativos à aplicação de três situações padrão e uma pergunta do questionário:

- A. *Convívio*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho.
- B. *Solidariedade*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno divide (compartilha) a nota do trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho.
- C. *Juízo alheio*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula.
- D. *Vínculo com o conhecimento*, referente à questão - Como seria uma aula ideal?

Inicialmente, faremos a apresentação geral dos resultados, incluindo as variáveis de idade e sexo, e, depois os resultados agrupados sob o critério de tipos de escola, públicas e particulares.

A. Convívio

Como os alunos convivem na sala de aula? Por que os alunos conversam enquanto o professor está falando? Sobre o quê eles conversam? A conversa durante a aula causaria algum dano ao aluno? Nas observações feitas para esta pesquisa, notamos que os professores faziam muitas intervenções, durante as aulas, no sentido de conseguir o silêncio e a atenção dos alunos para o que estava sendo exposto. As intervenções eram feitas tanto de maneira pontual e dirigida a alguns alunos especificamente, chamando-os pelo nome repetidas vezes; como dirigidas ao grupo, com interjeições genéricas e também repetitivas. Algumas vezes, notamos que os próprios alunos requisitavam dos colegas, de forma genérica, que ficassem

quietos, somando suas falas, em voz alta, com a dos professores. Para compreender melhor como os jovens julgam a atitude de conversar durante a aula, que importância eles dão ao trabalho escolar e como se estabelecem as relações na sala de aula, apresentamos a situação *Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho*. Vejamos quais as opiniões dos jovens para essa questão.

Ao realizar o julgamento da atitude de conversar durante a aula, os jovens praticamente se dividiram entre aqueles que consideraram que o correto seria *Não Conversar* (67,55%) e aqueles que consideraram que *Conversar* seria inerente à aula (64,90 %) (Tabela 3).

Tabela 3

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Não conversar</i>	57	75	45	60	44	59,46	58	75,32	102	67,55
<i>Conversar</i>	51	67,11	47	62,67	48	64,86	50	64,94	98	64,90
<i>Sem resposta</i>	0	0	6	8	2	2,70	4	5,19	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Alguns aspectos poderiam estar relacionados a essas respostas: clareza das regras de funcionamento das aulas, papel de autoridade do professor, motivação e interesse dos alunos, qualidade das aulas etc. Vamos examinar agora se, nos argumentos que os jovens utilizam para fazer seus julgamentos, tais aspectos se confirmam.

Tabela 3.1

Razões para Não conversar - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Não conversar É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Benefício próprio</i>	42	73,68	30	66,67	29	65,90	43	74,14	72	70,59
<i>Respeito ao professor</i>	15	26,32	15	33,33	15	34,10	15	25,86	30	29,41

A maioria dos jovens que julgou correto *Não conversar* (70,59%), justificou seu posicionamento afirmando que a conversa durante a aula impediria os alunos de ter um bom desempenho escolar, isto é, sugeriram que o aluno não deveria conversar por *Benefício*

próprio, sendo o momento da aula visto como oportunidade de aprendizado, principalmente individual. (Tabela 3.1) Isso se nota nas respostas dos jovens:

Errado, porque tem que prestar atenção no que ele está falando. Pra mim aprender porque, às vezes, eu tenho dificuldade. Eu paro e penso que tem que parar e pensar, que isso é porque eu não prestei atenção. (N.S., 12)¹⁷

Às vezes, atrapalha, porque a gente quer ouvir a explicação e o professor fala que não vai dar mais. A gente não consegue ouvir e aí a gente não aprende. (R.C., 12)

Tá errado, pra aluna, porque se não, não vai prestar atenção na aula e, se fizerem perguntas, ela não vai saber e vai mal. (M.J., 12)

Eu acho que é uma atitude errada, você não pode ficar como uma múmia, mas você não pode conversar muito porque você vai tá se atrapalhando, vai ficar com dúvida. (G.R., 13)

Encontramos também em algumas respostas, a percepção de que a conversa de um aluno poderia causar dano ao outro:

Tá errado, por causa que, ele tá ali pra aprender e se ele conversar os outros não aprende também. (M.A., f, 13)

Acho errado, ela acaba prejudicando ela e as pessoas que tavam prestando atenção. (I.T., f, 11)

Errado, porque vai atrapalhando as pessoas que tiver trabalhando ou quando o professor estiver explicando. (F.K., 12)

Às vezes, atrapalha os outros alunos que querem aprender. Às vezes, atrapalha você mesmo. (G.S., 13)

Tá errado, porque ele se atrapalha e atrapalha o grupo, eu não converso. (V.M., 11)

No entanto, nesse argumento a lógica seria a de que o controle pessoal de um aluno deveria ser retribuído pelo do colega, que também não deveria conversar. Sendo assim, de novo vemos, em primeiro lugar, a afirmação de uma postura individualista.

Outra parte dos jovens (29,41%) que julgou correto o aluno *Não conversar* durante a aula, sugeriu o *Respeito ao professor* como justificativa. Para alguns desses jovens, essa atitude estaria relacionada à educação familiar. A conversa durante a aula seria percebida como uma atitude de transgressão, como falta de respeito ao professor:

Eu converso e eu sei que eu tô errada. Porque acho que, tipo, a professora tá falando e essa pessoa tá falando junto com a professora, primeiro que é falta de educação. (G.M., f, 13)

Acho que isso depende da educação que teve dos pais. (M.A., f, 13)

A gente conversa porque a gente não foi educado pra não conversar na aula. (J.A., 14)

Para outros, o respeito ao professor adviria do aluno reconhecê-lo como autoridade, no que diz respeito à necessidade que o aluno teria da presença do professor para aprender:

Errado, devia respeitar mais o professor, eu acho que o professor é uma pessoa importante pra gente, se não fossem eles aqui na escola, a gente não aprenderia nada. (L.O., f, 13)

¹⁷ A partir daqui, sempre que citarmos respostas ou justificativas, apresentaremos o nome próprio do participante, por duas iniciais separadas por ponto, de forma a não comprometer seu anonimato, e, em seguida, um número que corresponde a sua idade. Quando o participante for do sexo feminino, será acrescentada a letra *f* antes da idade.

Não, errado, porque se espera que a professora esteja tentando passar alguma matéria. (G.M., f, 13)

Tá errado, porque tem que prestar atenção na aula. Porque ele tá na aula e tem que aprender, ele não pode ser o centro. (V.N., f, 13)

Passemos então a conhecer que justificativas encontram 64,90% dos jovens que consideraram que *Conversar* é inerente à aula (Tabela 3.2). As respostas indicam aspectos relacionados à sociabilidade, a regulação do comportamento (momentos ou assuntos adequados que justificam a conversa sem que esta seja considerada uma transgressão), assim como referências à falta de motivação ou ao tédio. O aspecto mais salientado pelos jovens foi a *Sociabilidade* com 43,88% das respostas, seguido por *Regulação* (30,61%) e por *Tédio*, com 25,51% das repostas.

Tabela 3.2

Razões para Conversar - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Conversar É inerente</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Sociabilidade</i>	27	52,94	16	34,04	20	41,67	23	46	43	43,88
<i>Regulação</i>	14	27,45	16	34,04	15	31,25	15	30	30	30,61
<i>Tédio</i>	10	19,61	15	31,91	13	27,08	12	24	25	25,51

Frequentemente, a atitude de conversar foi relacionada à impulsividade. Conviver seria uma necessidade a ser satisfeita imediatamente, sem haver a possibilidade de postergação, como podemos notar nestas respostas:

Normalmente a gente conversa sobre o que quer. O intervalo entre aulas não dá, antes da aula, que entro às sete e meia, e, as dez, é muito tempo até o intervalo. Daí eu quero contar entre esse tempo. Não posso fazer nada, eu tenho que contar durante a aula. (M.P., 11)

Porque, às vezes, aconteceu uma coisa legal no seu dia, e você não consegue esperar e acaba falando para os seus amigos. (A.F., 12)

Acho que tá errado, apesar de eu também conversar um pouquinho, eu acho que tá errado. Não tem como evitar, uma coisa ou outra você vai querer comentar com o colega. Mas uma conversinha, mesmo que for a mínima, não dá para evitar. (B.D., f, 14)

Não sei, às vezes sai uma palavrinha, tipo um comentário, a fofoca corre nessa hora. (R.S., 12)

Alguns jovens perceberam a necessidade do autocontrole, mas também expressaram a dificuldade em resistir ao impulso de conversar, como M.C (13) nos explica: “*É uma coisa errada. É muito difícil de conter e já aconteceu comigo. Eu acho que quando você chega na escola você quer contar as novidades que aconteceram. Você quer deixar tudo em dia. Eu sei que isso tem a hora, a hora do recreio, a hora da chegada, a hora da saída e enquanto a professora não tá na classe e tudo. Mas é... É aquela coisa, a pessoa faz mesmo sabendo que*

tá errado.”. Outros encontram justificativas externas para explicar essa dificuldade: “*Acho que a gente conversa tanto por causa desse negócio da idade.*” (G.S., 13).

Há ainda aqueles para os quais a conversa seria inevitável para o aluno, por ser uma necessidade intrínseca, impossível de ser controlada. A escola, para esses alunos, seria, prioritariamente, o espaço de convívio e, portanto, a conversa durante a aula faria parte da rotina escolar. A valorização dos conteúdos de natureza interpessoal e particular, como a troca de experiências cotidianas e comentários sobre relacionamento entre colegas, ocorreria em detrimento do envolvimento nas atividades escolares, o que podemos notar em relatos como estes:

Bom, eu faço isso de vez em quando, eu sei que não tá certo, mas, às vezes escapa. Às vezes, tenho vontade de conversar. Parece que é uma necessidade de conversar, de você participar com a turma e não com a professora. (C.M., f, 14)

Muitas vezes, a gente conversa porque a gente quase não se vê, quer dizer a gente se vê todo dia, de manhã. Mas, a maioria das vezes, a gente não escolhe a dupla exatamente por causa disso, por causa da conversa, são os professores que escolhem. (G.F., f, 11)

Acho que tem o diálogo também, porque só tem a hora do recreio e o recreio é as nove e quinze, então tem um certo período de sete até lá que não dá pra conversar. Assim você não vai conseguir desenvolver o diálogo e tem tanta coisa pra estudar, mas ainda tá faltando falar da novidade no dia. (G.G., 12)

É ruim porque perde o foco, mas um pouco não faz mal porque, às vezes, o professor não consegue ensinar e aí o aluno não consegue aprender, ele conversa. (J.M., 11)

Nessas respostas vemos que os jovens perceberam que conversar durante a aula poderia prejudicar a própria aprendizagem, e também a dos colegas, e que, portanto, as conversas deveriam ocorrer somente nos momentos oportunos, mesmo que tenham admitido não agir dessa forma.

Espontaneamente, os jovens nos deram informações sobre a temática dessas conversas. São comentários sobre a vida cotidiana e particular, relatos de situações ou acontecimentos pessoais, opiniões sobre o que foi dito por um colega, assim como algumas cumprem a função de provocação, de se fazer notar pelo outro:

Falamos sobre revista, banca, assuntos diversificados (V.L., f, 12).

A gente conversa sobre novela, filme (C.S., 12).

Mas, às vezes, aconteceu alguma coisa no recreio que ficou na pessoa, e a pessoa acaba falando e falando e falando. Uma pessoa da dupla pode não quer se envolver no assunto, mas acaba se envolvendo porque ela não aguenta ficar ouvindo sem falar o que ela acha interessante (G.F., f, 11).

Errado, não é certo, mas é difícil, porque ou aparece algum assunto de alguém com um outro e você fica interessada ou alguém vem te cutucar e falar de você, fofocar. É muito difícil controlar (T.R., f, 12).

Eu acho errado, mas precisa dar sua opinião. Tudo o que você faz tem que ter a sua opinião e você tem que falar isso para os outros (G.M., f, 11).

As meninas conversam sobre os meninos e os meninos conversam sobre menina, futebol, esporte (A.C., f, 12).

Sei lá, é muita brincadeira, um fica zoando o outro, a gente tá junto nessa hora (D.S., f, 13).

Entre os que consideraram que *Conversar* seria inerente à aula, estão 30,61% dos jovens que utilizaram o argumento da *Regulação* para justificar sua resposta. Ou seja, que discriminaram na rotina escolar ocasiões nas quais seria permitido conversar, mesmo que nem sempre prevalecesse entre eles a mesma compreensão sobre quais seriam esses momentos adequados. Nestas respostas vemos que, para eles, a conversa poderia acontecer em ocasiões específicas:

Dependendo do que for, se for uma aula mais dinâmica acho que não, porque ele tem que prestar atenção, mas se for uma aula mais expositiva ele pode conversar. (G.H., 13)

Não é certo, mas também não é errado. Porque na hora que o professor tá explicando tem que ficar calado, mas quando tá trabalhando pode conversar. (A.B., f, 15)

Se ele for pedir ajuda pro colega que tá do lado, tá certo. Se ele for falar de outra coisa, tá errado. (B.S., f, 14)

Errado, porque devia prestar atenção na aula, por exemplo, eu converso de vez em quando, mas não quando tá na explicação. (V.S., 13)

Errado, durante a aula não dá, só se for a conversa do trabalho. Depois da aula pode. (R.R., f, 14)

Outros consideraram correto o aluno conversar logo após realizar suas atividades, sem levar em conta que isso poderia prejudicar os colegas como R.F. (f, 11) explica: *“Eu sou uma pessoa que conversa bastante durante a aula, mas eu converso no momento que eu não tenho mais nada pra fazer. Eu sento com duas amigas minhas que terminam as coisas antes, então a gente acaba o que tem que fazer e depois conversa, a gente nunca fica atrasada e essas coisas.”*

O *Tédio* apareceu como justificativa para 25,51% dos jovens, expresso de diferentes maneiras, como um estado de desânimo: *“Errado conversar, tipo sou uma delas, é muita desanimação na aula.”* (K.C., f, 12); de mesmice *“Errado, não é pra tá conversando, mas a gente conversa. A gente não consegue ficar focado na aula, porque a gente faz todo dia a mesma coisa na escola. Ai fica melhor conversar com os colegas.”* (W.M., 14); como consequência de uma aula sem atrativos *“Eu não consigo, perco a atenção. A aula é um tédio, é muito chata”*. (I.S., f, 12) ou como uma maneira de lidar com o tempo *“É também uma distração quando não tá boa a aula.”* (J.M., f, 11). Por fim, estes jovens descreveram o tédio como resultado de uma somatória de elementos: o tema da aula, as competências do professor e o significado que a aula tem para o aluno: *“Não sei, têm que fazer alguma coisa, os alunos conversam ou porque a aula tá chata, ou o professor não sabe explicar ou o aluno só veio pra escola pra ter presença.”* (A.L., f, 13). Nesse sentido, podemos pensar que o tédio revelaria a escolha de propostas, pelos professores, que não atenderiam às necessidades particulares dos alunos.

Será que os jovens de diferentes idades e sexos justificaram suas respostas de maneira diversa? Vejamos, ao compararmos as respostas entre as faixas etárias, podemos notar que a porcentagem de jovens de 10 a 12 anos que julgou correto o aluno *Não conversar* (75%) é 15% maior do que a encontrada entre os de 13 a 15 anos (60%). Assim como, a porcentagem de meninos que considerou correto o aluno *Não conversar* (75,32%) é 15,86% maior que a de meninas (59,46%). Os jovens de 10 a 12 anos e os meninos apresentaram uma porcentagem maior de respostas para *Não Conversar* e os de 13 a 15 anos e as meninas para *Conversar*. No que se refere à distribuição de respostas para o item *Não Conversar*, tanto entre as faixas etárias como entre meninas e meninos, não foram encontradas diferenças relevantes para as justificativas, *Benefício próprio* e *Respeito ao professor*.

Além disso, os jovens de 10 a 12 anos apresentaram uma porcentagem 18,90% maior de respostas para *Sociabilidade* (52,94%) em relação aos jovens de 13 a 15 anos (34,04%). Outro aspecto que se diferenciou nessas duas faixas etárias, foi a porcentagem de respostas para o aspecto *Tédio* (31,91%), com 12,3% a mais de respostas entre os jovens de 13 a 15 anos. Por fim, a porcentagem de meninos que considerou correto o aluno *Não conversar* (75,32%) é 15,86% maior que a de meninas (59,46%), mas, no que se refere às justificativas para essa atitude, não foram encontradas diferenças relevantes entre a porcentagem das respostas. Entre as respostas de meninas e meninos não foram encontradas diferenças relevantes a favor de o aluno conversar e suas justificativas.

B. Solidariedade

Será que a importância que os jovens dão ao convívio, portanto, aos colegas, se reflete em atitudes de solidariedade ou companheirismo? Que aspectos os jovens levariam em conta para ajudar um colega? Até que ponto os alunos seriam capazes de compartilhar o que fazem? Nas observações realizadas para esta pesquisa notamos que os alunos, com frequência, emprestavam suas lições para outros que não as tinham feito. Estes a copiavam e depois entregavam para as professoras, que marcavam pontos positivos pela entrega das atividades no diário de classe. Notamos também que a preocupação dos alunos em entregar as lições estava relacionada à avaliação ou à nota. Nesse sentido, propusemos a situação *Uma*

aluna/aluno divide (compartilha) a nota do trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho a fim de conhecer quais seriam as variantes envolvidas nesse tipo de atitude¹⁸.

Para 66,89% dos jovens *Não compartilhar* uma nota seria a atitude correta do aluno, o que representa mais que o dobro de jovens que julgaram correto o aluno *Compartilhar* (30,46%) a nota com um colega que não realizou o trabalho (Tabela 4).

Tabela 4

Respostas para a situação - Uma aluna/aluno divide (compartilha) a nota do trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Não compartilhar</i>	57	75	44	58,67	45	60,81	56	72,73	101	66,89
<i>Compartilhar</i>	19	25	27	36	21	28,38	25	32,47	46	30,46
<i>Sem resposta</i>	1	1,32	5	6,67	4	5,41	2	2,60	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Mas, quem sugeriu que o aluno fosse solidário justificaria essa atitude para com qualquer colega? Com grande frequência os jovens estabeleceram essa diferença para julgar a atitude dos alunos na situação apresentada; sendo assim, este aspecto foi considerado na análise dos dados. Entre os 30,46% dos sujeitos que consideraram correto o aluno ser solidário, 54,35% dos jovens, sugeriu que isso ocorresse somente se o aluno tivesse com o colega um vínculo mais próximo, de amizade (Tabela 4.1), o que reduziu a porcentagem dos que seriam a favor do aluno ser solidário com *Colegas em geral* para 45,65% dos sujeitos.

Tabela 4.1

Com quem é correto Compartilhar - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Compartilhar É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Somente com amigos</i>	11	57,89	14	51,85	12	57,14	13	52	25	54,35
<i>Colegas em geral</i>	8	42,11	13	48,15	9	42,86	12	48	21	45,65

O que mais estaria envolvido na atitude de compartilhar ou não uma nota? Segundo os jovens dessa pesquisa, as razões para não ser solidário se referem à questão da justiça, seja

¹⁸ Após garantir o entendimento pelos participantes de que a palavra “divide”, comumente utilizada por eles, estaria sendo usada no sentido de “compartilhar” e que nessa situação “dividir” a nota não significava diminuição na nota do aluno que fez a tarefa, pediu-se a eles que julgassem a atitude do aluno que compartilhou a nota.

esta percebida como retributiva, equitativa ou referente ao respeito a regras previamente estabelecidas.

Tabela 4.2

Razões para não compartilhar a nota - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Não compartilhar Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Retribuição</i>	27	47,37	19	43,18	18	40	28	50	46	45,54
<i>Equidade</i>	9	15,79	9	20,45	9	20	9	16,07	18	17,82
<i>Respeito à regra</i>	12	21,05	6	13,64	8	17,78	10	17,86	18	17,82
<i>Dano a quem recebe</i>	9	15,79	10	22,73	10	22,22	9	16,07	19	18,81

Entre os 66,89% dos jovens que consideraram que não seria correto o aluno compartilhar a nota, 45,54% julgaram a situação do ponto de vista da *Retribuição*: para eles, só deveria receber a nota quem fez o trabalho (Tabela 4.2):

O amigo não faz nada, nada do meu trabalho, eu acho que ele não deveria tirar nenhuma nota. Porque eu fiz tudo e ele não fez nada, ele deveria tirar zero e eu os outros pontos. Se for um amigo ia ficar bravo comigo, mas é minha nota! (M.P., 11)

Ah, isso é errado, é completamente errado, para o aluno que fez. Por exemplo, eu faço todo meu trabalho, é meu. Errado, é meio injusto pra pessoa que faz, uma deu muito duro e a outra não. (C.G, 11)

Também não, cada um tem que fazer a sua parte. É injusto um fazer e o outro ficar com nota sem ter feito nada. (V.L., f, 13)

Não divido não, sou egoísta. Cada um tem que fazer o que é seu. Acho que tá errado. (A.S., f, 13)

Outros 17,82% dos jovens julgaram a situação em termos da *Equidade*, acreditaram que a nota de cada aluno seria relativa a quanto do trabalho foi feito por cada um:

Errado, essa aluna devia falar com o professor. O aluno que não fez tudo podia ganhar nota, mas bem pouco. Pra não ser injusto pra aluna que fez, mesmo que não diminuísse a nota da que fez. (M.E., f, 12)

Tipo trabalho em grupo, eu não gosto de trabalho de grupo por isso, eu acabo fazendo tudo porque eu não quero tirar uma nota ruim. Então tar dividindo a nota, a mesma nota, tá errado. Aqui os professores dão uma nota em grupo e outra individual, para não ter injustiça, porque é claro que alguns alunos trabalham mais que outros. (T.G., f, 13)

Tá errado, que não era pra ter a mesma nota, tem que tirar nota mais baixa. (R.S., 14)

Sendo assim, temos 31,58% a mais de jovens que julgaram a situação em termos da *Retribuição* ao invés da *Equidade*. Assim como, 18,81% dos jovens consideraram que ser solidário poderia causar *Dano a quem recebe*, pois para estes, o colega que recebeu a nota poderia acostumar-se com essa ajuda e isso o levaria a não realizar as tarefas no futuro:

Acho que tá errado, porque além de fazer uma coisa errada ele tá meio que influenciando o amigo dele a fazer uma coisa errada. (V.S., 13)

Errado, a pessoa vai ajudar uma pessoa que não faz nada e mesmo assim ela vai levar a nota. Não adianta nada, ela não vai entender a matéria e quando tiver algo individual ela não vai

entender nada. Eu não punha o nome de uma amiga não, porque isso ia prejudicar ela depois. (J.S., f, 13)

Por fim estão 17,82% dos jovens que indicaram o *Respeito à regra*, que julgaram que o aluno deveria se comportar de acordo com uma suposta consigna, que indicaria que o trabalho deveria ser realizado em dupla e que, por isso, consideraram que ser solidário com quem não fez um trabalho seria errado:

Eu acho errado, porque uma dupla tem que trabalhar junta. Se é pra fazer junto e uma pessoa não fez nada, tem que falar para o professor e dizer que a pessoa não te ajudou em nada, pra ele poder fazer alguma coisa. (R.B., 11)

Errado, porque a dupla devia ajudar ele, vai tar errado, ele vai ter feito sozinho e por a nota da dupla que não fez, não era pra fazer sozinho. (A.P., 11)

Se o aluno fez sozinho ele meio que tem que levar a nota sozinho. Só que se o trabalho era pra ser em dupla o outro também tem que levar a nota, porque ele deveria ter feito junto (quem fez), ele não poderia não ter feito nada. (P.G., f, 12)

Algumas diferenças foram encontradas na distribuição das respostas entre as idades e sexos. Então vejamos, 75% dos jovens entre 10 a 12 anos consideraram correto o aluno *Não compartilhar* a nota, isto é, 16,33% a mais que jovens de 13 a 15 anos (58,67%). Na distribuição de respostas por sexo, a maioria dos meninos (72,73%) considerou correto o aluno *Não compartilhar*, 11,92% a mais do que meninas, sendo que a porcentagem de meninos e meninas que considerou correto o aluno *Compartilhar* é bem semelhante: 28,38% de meninas e 32,47% de meninos. Apesar disto, não se notaram diferenças relevantes entre as respostas para as diferentes faixas etárias ou sexos, entre os jovens que sugerem que o aluno deveria ser solidário *Somente com amigos* como para ser solidário com *Colegas em geral*. Também não foram encontradas diferenças relevantes entre a porcentagem de respostas para *Retribuição* e para *Equidade* entre as faixas etárias ou sexos.

C. Juízo alheio

Se o aluno não pode contar sempre com seus colegas, o que ele faz quando necessita de ajuda? O que impede um aluno de fazer perguntas durante a aula? Quem não faz perguntas está interessado na aula? Para analisar essas questões será necessário lembrar que estamos considerando um bom ambiente escolar, aquele em que o professor possibilita ao aluno que elabore perguntas para esclarecer dúvidas; emprese suas ideias, opiniões e hipóteses, e que possa discutir com colegas sobre os assuntos da aula. As relações neste tipo de ambiente

pautam-se na cooperação, no respeito mútuo e na consideração pelas diferenças e singularidades de cada um. Mas, como será que os jovens desta pesquisa descrevem o ambiente escolar? Para responder a essa pergunta apresentamos a situação *Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula*. Passemos então a conhecer os resultados.

Tabela 5

Respostas para a situação - Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Não fazer perguntas</i>	46	60,53	52	69,33	40	54,05	58	75,32	98	64,90
<i>Fazer perguntas</i>	49	64,47	27	36	30	40,54	46	59,74	76	50,33
<i>Sem respostas</i>	0	0	7	9,33	2	2,70	5	6,49	7	4,64

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

A porcentagem de jovens que afirmou ser correto o aluno *Não fazer perguntas* durante a aula (64,90%) foi 14,57% a mais do que daqueles que sugeriram que o aluno deveria *Fazer perguntas* (50,33%), (Tabela 5).

Tabela 5.1

Razões para Não fazer perguntas durante as aulas - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Não fazer perguntas Justificativas	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Vergonha</i>	19	41,30	19	36,54	21	52,50	17	29,31	38	38,78
<i>Timidez</i>	9	19,57	7	13,46	5	12,50	11	18,97	16	16,32
<i>Razões práticas</i>	13	28,26	12	23,08	7	17,50	18	31,03	25	25,51
<i>Desinteresse</i>	5	10,87	14	26,92	7	17,50	12	20,69	19	19,39

Por que será que 64,90% dos jovens afirmaram que seria melhor o aluno não fazer perguntas durante a aula? As razões sugeridas são tanto afetivas como práticas. Segundo os jovens que consideraram correto o aluno *Não fazer perguntas* (64,90%), a razão mais relevante é a *Vergonha* (38,78%) (Tabela 5.1). Alguns descreveram a vergonha como o aluno estar submetido à humilhação e à crítica dos colegas:

Na minha sala não é fácil perguntar, porque se a pergunta dessa pessoa não tem nada a ver ou é uma coisa boba, a maioria das pessoas faz um tipo de zombamento, já quer gritar, já que zoar. Ela fica envergonhada e ela guarda a dúvida pra ela mesma. (L.S., f. 12)

Mas, não é fácil perguntar na sala, às vezes, dá uma vergonha! Você acha que vai perguntar e que todo mundo vai falar que já sabe o que a professora já explicou, porque isso acontece bastante. (A.C., f, 12)

A pessoa não faz pergunta porque ou ela entendeu a matéria ou ela tem vergonha. Porque hoje em dia é muito difícil o aluno mostrar que teve uma dificuldade em uma matéria. Então, se ele vai procurar a professora para explicar ele é zoadado, ele é xingado. Então muitos alunos nem demonstram que não entendeu. (J.S., f, 13)

Além destas, algumas respostas identificaram a timidez do aluno como um traço de personalidade, portanto, foram consideradas por nós como uma categoria específica na tabulação dos dados. Consideramos que a *Timidez* do aluno, citada por 16,32% dos jovens, poderia estar relacionada à vergonha judicativa, como vemos nesta resposta:

Assim, eu sou uma dessas alunas. Eu não faço muita pergunta na escola, fico quieta no meu canto. Eu só ouço o que as outras pessoas vão falar, porque depois pode ser a minha dúvida. Como eu sou muito tímida, se isso não acaba resolvendo a minha dúvida, eu tenho que tirar minha dúvida depois em algum lugar com a professora. Então eu chego perto da professora e eu falo, mas nunca na frente de todo mundo. Porque eu tenho vergonha de falar alguma besteira na sala. (A.T., f, 11).

Para 25,51% dos jovens que sugeriram que o aluno não deveria fazer perguntas, isso ocorreria porque simplesmente não seriam necessárias, por *Razões Práticas* como relatam esses jovens:

Depende muito, se eu sou esse aluno, mas eu entendo o que está acontecendo e não tenho essa dúvida, por que eu iria perguntar? (M.P., 11)

Certo, porque assim não atrapalha a aula. (J.V., 12)

De acordo com ele, se ele conseguiu entender o que o professor explicou no ato ele fica quieto. (G.M., 13)

Outro aspecto relacionado a não fazer perguntas é a “falta de motivação” ou *Desinteresse* do aluno, que foi sugerido por 19,39% dos jovens, sendo descrito como uma atitude de alheamento ou passividade:

Errado, porque ele não está prestando atenção e não tá querendo fazer. (F.G., 14)

Ela não tá prestando atenção, mas também não tá atrapalhando, aí é problema dela, não tá nem certo nem errado. (L.V., 12)

Errado, porque assim parece que ela não está interagindo com o estudo da professora, que ela não tá entendendo o que a professora fala. (M.A., 14)

Como se comportariam os jovens de diferentes idades ao julgar essa situação padrão? Podemos considerar que metade dos jovens de 10 a 12 anos considerou correto o aluno *Fazer perguntas* (64,47%) e a outra metade considerou correto o aluno *Não fazer perguntas* (60,53%). No entanto, a diferença entre os jovens de 13 a 15 anos que considerou correto o aluno *Não fazer perguntas* (69,33%) foi bem maior (33,33%) que aqueles que consideraram correto o aluno *Fazer perguntas* (36%).

Na distribuição das justificativas dos jovens de 10 a 12 anos para *Não fazer perguntas*, 41,30% sugeriram que as perguntas não seriam feitas por *Vergonha*, 28,26% por *Razões práticas*, seguidos por 19,57% que sugeriram *Timidez* e, por último, 10,87% por *Desinteresse*. Já os de 13 a 15 anos, apesar de também apresentarem porcentagens de respostas semelhantes aos jovens de 10 a 12 anos para as justificativas *Vergonha*, *Razões práticas* e *Timidez*, apresentaram uma porcentagem de respostas 16,05% maior para *Desinteresse* (26,92%).

O que podemos dizer sobre as respostas de meninas e meninos? Para a maioria dos meninos (75,32%) o correto seria o aluno *Não fazer perguntas*, uma diferença de 15,58% a mais de respostas que para o aluno *Fazer perguntas* (59,74%). No grupo de meninas, 54,05% pensam que seria correto o aluno *Não fazer perguntas*, 13,51% a mais das que consideraram que o aluno deveria *Fazer Perguntas* (40,54%). No entanto, a diferença entre os meninos que consideraram correto o aluno *Não fazer perguntas* é 21,27% maior, e, para *Fazer perguntas*, 19,20% maior que as meninas.

No entanto, quando analisamos as justificativas para o aluno *Não fazer perguntas*, notamos que a porcentagem de respostas para *Vergonha* entre as meninas (52,50%) é superior em 23,19% a dos meninos. E que a porcentagem de respostas para *Razões práticas* entre os meninos (31,03%) é superior em 13,53% a das meninas. Dessa forma, os motivos para o aluno não fazer perguntas durante as aulas seriam diferentes entre meninas e meninos.

D. Vínculo com o conhecimento

Considerando os aspectos já discutidos, quanto ao ambiente escolar e às relações entre alunos e professores, de quem seria a responsabilidade por uma aula ideal? Pedimos aos jovens da pesquisa que descrevessem como seria a aula ideal, a fim de conhecer que aspectos da dinâmica escolar seriam valorizados por eles e como se implicariam em promovê-la. Portanto, as respostas foram analisadas no que se refere aos aspectos descritivos das aulas consideradas ideais e no que diz respeito à atribuição de responsabilidade para sua realização. Inicialmente, vamos examinar o aspecto da responsabilidade.

Para quase totalidade dos jovens (91,39%), a aula ideal seria de *Responsabilidade do professor*, pois somente 12,58% dos jovens atribuíram essa responsabilidade exclusivamente ao aluno (Tabela 6). Será necessário examinar o que poderia constituir a aula ideal, de acordo

com a perspectiva dos jovens, para que se possa compreender o que foi considerado *Responsabilidade do professor*.

Tabela 6

Responsabilidade pela Aula ideal - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Responsabilização Aula ideal</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Responsabilidade do professor</i>	66	86,84	72	96	68	91,89	70	90,91	138	91,39
<i>Responsabilidade exclusiva do aluno</i>	4	5,26	15	20	10	13,51	9	11,69	19	12,58
<i>Sem resposta</i>	0	0	7	9,33	3	4,05	4	5,19	7	4,64

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Do ponto de vista de 25,36% dos jovens, a proposta de *Atividade cooperativa* nas aulas seria um dos aspectos importantes para uma aula ideal. (Tabela 6.1) Foram consideradas *Atividades cooperativas* aquelas em que os alunos participariam mais, fazendo comentários, sugerindo estratégias, realizando atividades em grupo, aquelas em que haveria maior protagonismo do aluno.

Tabela 6.1

Aspectos relacionados à Responsabilidade do professor - distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Responsabilidade Professor</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Atividade cooperativa</i>	15	22,73	20	27,78	19	27,94	16	22,86	35	25,36
<i>Aula experimental</i>	16	24,24	16	22,22	14	20,59	18	25,71	32	23,20
<i>Aula expositiva</i>	11	16,67	17	23,62	10	14,71	18	25,71	28	20,29
<i>Aula divertida</i>	8	12,12	6	8,33	9	13,23	5	7,14	14	10,14
<i>Menos exigência</i>	8	12,12	5	6,94	6	8,82	7	10	13	9,42
<i>Características pessoais</i>	8	12,12	8	11,11	10	14,71	6	8,58	16	11,59

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de uma justificativa, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Outro aspecto de importância semelhante, com 23,20% das respostas, seria a presença de *Aula experimental*, em que haveria jogos, atividades de laboratório, realização de experiências, observações, ou seja, nas quais se prioriza atividades exploratórias e o levantamento de hipóteses. O aspecto *Aula expositiva* apareceu em terceiro lugar, com 20,29% do total geral das respostas. Nas respostas a essa categoria podemos notar a ideia, frequente de uma “boa explicação” do conteúdo pelo professor, sugerindo que a competência

do professor para dar uma boa aula seria percebida como um aspecto importante para os jovens. O que pode ser visto nessas colocações:

Uma aula não tão cansativa. Que a gente fique anotando e conversando. Sem exercícios, porque exercício na aula não tem nada a ver, porque é a partir dos exercícios que vem a bagunça, um vai pedindo resposta pro outro e vai conversando. Tem uns que não fazem, tem outros que esperam o professor começar a corrigir pra copiar a resposta. Acho que a bagunça começa daí. (F.L., 14)

Aula ideal seria uma aula com anotação na lousa. O professor explica bem as dúvidas e daí é isso. (J.S., 14)

O professor explicando bem as coisas, explicando mais detalhadamente as lições. (M.A., 14)

Como eu te disse, com um professor autoritário que sabe bem a matéria e que explique. (J.S., f, 13)

Outro aspecto relacionado por 11,59% dos jovens à aula ideal diz respeito às *Características pessoais do professor*. São respostas nas quais os aspectos interpessoais como simpatia, gentileza e bom humor estão presentes:

Uma aula em que o professor é exigente com as pessoas certas e pra elas dá iniciativa, que ajuda na maneira que pode. (P.G., f, 12)

Quando o professor é gentil com a gente, como alguns são. (A.F., 12)

Acho que os professores respeitando os alunos e os alunos respeitando os professores, acho que todo mundo entendendo as coisas, o que é difícil. (V.L., f, 12)

Um professor educado e simpático, mas que, ao mesmo tempo, exija da maneira certa. (P.G., f, 12)

Que os professores estejam de bom humor. (A.T., 11)

Que as professoras não se irrite com as coisas. (F.L., 14)

Com um professor legal. Com professor que num fica reclamando e não é ignorante. (L.E., 13)

Uma aula ideal, olha eu posso resumir isso como minha aula de Língua Portuguesa, porque ela tem uma relação muito boa com todos os alunos, sabe? Todo mundo gosta muito dela, porque ela é muito simpática com todo mundo. Ela é a única pessoa, que fala na hora “gente, silêncio” e todo mundo fica em silêncio, começa a prestar atenção e se preocupa com o que ela tá falando. Mesmo não tendo interesse, tem essa preocupação com o professor, entendeu? (G.M., f, 13)

Na categoria *Aula divertida* com 10,14% das respostas, os jovens descreveram a presença de um ambiente de maior descontração, o que indicaria o desejo de uma relação de maior simetria com o professor:

Aquela que o professor interage mais com os alunos, mas que se mantenha no seu papel de professor, não saia muito disso. Tipo não ser aquele adulto criança, sabe que deixa os alunos fazerem tudo o que quiserem só para agradar e os alunos não deixarem de gostar dele. (B.D., f, 14)

Ah, eu gosto mais das aulas descontraídas, que o professor interage assim, sabe? (V.L., f, 13)

Uma aula ideal é que tivesse umas brincadeiras no meio, não tudo certinho e que os alunos prestassem atenção na aula para que o professor não tivesse que ficar parando a aula. (G.A., f, 11)

Os alunos prestando atenção, primeira coisa, os alunos gostando. Um professor não sendo tão sério, sendo extrovertido também. (B.P., 13)

Por fim, estão 9,42% de jovens, para os quais a aula ideal seria sinônimo de *Menos exigência*, pois descreveram situações na quais os alunos poderiam escolher não realizar as propostas ou realizá-las sem muito compromisso:

Uma aula que não tivesse regras, que você não precisasse fazer alguma coisa, mas fazer o que você queria. Talvez você se ferrasse no final da vida, mas você ia ter feito o que queria. (M.P., 11)

Podendo conversar, professora num fizesse caso e passasse a lição, podia conversar normal. Cada um escolhesse onde sentar onde quisesse. (M.M., f, 14)

Ah, o professor entra na sala, não muito pesado, não escrevendo ou fazendo muita coisa, mas uma coisa mais leve. (M.P., f, 14)

Na categoria *Responsabilidade do aluno* foram consideradas as respostas de 12,58% dos jovens, que expressaram claramente que a qualidade das aulas estaria relacionada diretamente às características ou ao comportamento dos alunos durante as aulas e que, portanto, sugeririam uma mudança de comportamento por parte dos alunos:

Que quando a gente faz lição, todo mundo fica quieto e respeita a gente. Porque na sala de aula, quando um colega vê que você tá assim quieta trabalhando, ele começa, sabe, a te pirraçar, na hora que você cansa, começa uma baderna na sala. (L.O., f, 13)

Uma aula sem bagunça, sem gritaria, uma aula calma. (M.A., 13)

Os alunos quietos, porque têm vezes que eu fico com dor de cabeça porque é muita gritaria. Se a aula fosse boa, os alunos não gritassem e respondessem os professores. Às vezes, eu tenho até dó dos professores porque eles, sobre o limite deles, lógico que eles têm que falar alguma coisa. (K.C., f, 12)

Que o povo parasse de conversar e se focasse mais nas aulas. (M.O., 14)

Lembrando que as atividades cooperativas e experimentais exigem a participação efetiva dos alunos, estas, apesar de terem sido classificadas como de responsabilidade do professor, podem ser consideradas indiretamente como de responsabilidade do aluno. Sendo assim, somando a porcentagem de respostas para esses dois itens (48,56%) às respostas daqueles que consideraram que uma aula ideal seria de *Responsabilidade exclusiva do aluno* (12,56%) temos 61,12% das respostas, indicando que a maneira do aluno participar da aula poderia torná-la ideal.

Mas, será que a idade ou sexo dos jovens teria relação com o que foi atribuído à aula ideal? Encontrou-se uma distribuição de respostas praticamente semelhante, tanto entre as faixas etárias como entre os sexos. Destaca-se somente a porcentagem 14,74% maior de respostas para o item *Responsabilidade exclusiva do aluno*, entre os jovens de 13 a 15 anos, e a porcentagem 11% maior de respostas de meninas para o aspecto *Aula expositiva*. Sendo assim, apesar de não haver diferenças relevantes na maneira como as aulas ideais são descritas pelos jovens de diferentes idades e sexos, poderíamos pensar que os jovens mais velhos teriam uma percepção maior de sua responsabilidade em promover uma boa aula e que as meninas apreciariam mais as aulas expositivas.

10.2. Estudo 1 - Ambiente sociomoral e relação com os pares – resultados relativos ao tipo de escola (pública e particular)

Será feita nessa seção a apresentação dos resultados obtidos, nas escolas públicas e particulares, através das situações agrupadas em torno do eixo ambiente escolar e relação entre colegas.

A. Convívio

No que se refere ao total geral, apesar da conversa do aluno, durante a aula não ser considerada uma atitude correta para 67,55% dos jovens (Tabela 7), uma vez que poderia causar dano no desempenho pedagógico do aluno, foram identificados por 30,61% dos jovens momentos em que a conversa poderia ocorrer sem prejuízo para o aluno (Tabela 7.2). Por outro lado, 43,88% dos jovens afirmaram que a conversa do aluno seria fruto da necessidade, quase incontrolável de estar em contato com os colegas; para estes, a escola seria o espaço da sociabilidade por excelência (Tabela 7.2). Há também 25,51% dos jovens que apontaram o tédio decorrente de propostas escolares pouco relevantes, como desencadeante das conversas (Tabela 7.2). A conversa do aluno durante a aula foi percebida como sinal de desrespeito ao professor somente por cerca 30% dos jovens, que a relacionaram principalmente a falta de orientação familiar aos alunos no sentido de fazê-los reconhecer a autoridade do professor.

Tabela 7

Respostas para situação padrão- Uma aluna/aluno conversa durante a aula ou durante o trabalho - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não conversar</i>	58	62,37	44	75,86	102	67,55
<i>Conversar</i>	66	70,96	32	55,17	98	64,90
<i>Sem resposta</i>	3	3,26	3	5,17	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Nas escolas públicas, a porcentagem de jovens que considerou *Conversar* (70,96%) inerente à aula e que considerou correto *Não conversar* (62,37%) é praticamente a mesma (Tabela 7). Já, nas escolas particulares, a porcentagem de respostas para o aluno *Não*

conversar (75,86%) superou em 20,69% as de *Conversar* (55,17%). Vamos então conhecer como isso foi justificado pelos jovens.

Tabela 7.1

Razões para Não conversar durante a aula - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Não conversar</i> É correto	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Benefício próprio</i>	40	68,97	32	72,72	72	70,59
<i>Respeito ao professor</i>	18	31,03	12	27,28	30	29,41

Benefício próprio foi a razão mais indicada para o aluno não conversar durante as aulas, tanto nas escolas públicas (68,97%) como nas particulares (72,72%) e o *Respeito ao professor* aparece nas escolas públicas (31,03%) e nas particulares (27,28%) com porcentagem de respostas muito semelhante, isto é, não podemos afirmar que a percepção das razões para o aluno não conversar durante as aulas sejam diferentes entre escolas públicas e particulares (Tabela 7.1).

Tabela 7.2

Razões para Conversar durante a aula - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Conversar</i> É inerente	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Sociabilidade</i>	30	45,46	13	40,62	43	43,88
<i>Regulação</i>	19	28,78	11	34,38	30	30,61
<i>Tédio</i>	17	25,76	8	25	25	25,51

No que diz respeito às razões para o aluno *Conversar* tanto nas escolas públicas (45,46%) como nas particulares (40,62%), indicou que o *Convívio* seria a principal razão dele conversar durante a aula (Tabela 7.2). A possibilidade de conversar em momentos adequados e as situações de tédio foram percebidas pelos dois grupos também de maneira semelhante.

B. Solidariedade

Quanto ao total geral, mais da metade dos jovens (66,89%) considerou errado o aluno compartilhar a nota, sugerindo que isto não seria justo com quem fez o trabalho, e 30,46% dos jovens consideraram o aluno *Compartilhar* a nota como uma atitude correta (Tabela 8). A distribuição das respostas encontrada para esses itens nas escolas públicas e particulares é, proporcionalmente, muito semelhante a estas.

Tabela 8

Respostas para situação padrão - Uma aluna/aluno divide (compartilha) a nota do trabalho com uma/um colega que não fez o trabalho - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não compartilhar</i>	62	66,67	39	67,24	101	66,89
<i>Compartilhar</i>	29	31,18	17	29,31	46	30,46
<i>Sem resposta</i>	4	4,30	2	3,45	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Considerando a mostra total dos jovens, dos 30,46% dos jovens que, a princípio, consideraram correto o aluno ser solidário, mais da metade (54,35%) recomendou que ele fosse solidário somente os amigos. (Tabela 8.1). No entanto, quando analisados os resultados das escolas públicas e particulares, observou-se uma diferença relevante: 20,89% a mais de respostas nas escolas públicas para o aluno compartilhar sua nota *Somente com amigos* (62,07%) em relação às escolas particulares (42,18%).

Tabela 8.1

Com quem compartilhar a nota - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Compartilhar É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Somente com amigos</i>	18	62,07	7	41,18	25	54,35
<i>Colegas em geral</i>	11	37,93	10	58,82	21	45,65

Quando examinamos a distribuição de respostas que justificam o aluno *Não compartilhar* a nota, no total da amostragem, as respostas se concentraram na justificativa da *Retribuição* (45,54%). No entanto, quando observamos as respostas nas escolas públicas e particulares, notamos que para a maior porcentagem de respostas nas escolas públicas foi utilizada a justificativa *Retribuição* (50%), enquanto que nas particulares, as respostas se distribuíram entre *Retribuição* (38,46%) e *Equidade* (30,77%) (Tabela 8.2.). Nas escolas particulares a incidência de respostas para *Equidade* foi 21,09% maior que nas escolas públicas, enquanto que a porcentagem de respostas para *Respeito à regra* foi 12,32% maior nas escolas públicas (22,58%) do que nas particulares (10,26%). Quanto à justificativa *Dano a quem recebe*, não foram encontradas diferenças relevantes entre as respostas de jovens de escolas públicas e particulares.

Tabela 8.2

Razões para Não compartilhar a nota - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Não compartilhar Justificativas</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Retribuição</i>	31	50	15	38,46	46	45,54
<i>Equidade</i>	6	9,68	12	30,77	18	17,82
<i>Respeito à regra</i>	14	22,58	4	10,26	18	17,82
<i>Dano a quem recebe</i>	11	17,74	8	20,51	19	18,81

C. Juízo alheio

No que se refere ao total dos jovens, a porcentagem de jovens que afirmou ser correto o aluno *Não fazer perguntas* durante a aula (64,90%) foi 14,57% a mais do que aqueles que sugeriram o aluno *Fazer perguntas* (50,33%) como a atitude correta (Tabela 9). Quando observamos os resultados nas escolas públicas, a diferença entre o posicionamento de *Não fazer perguntas* (67,74%) e *Fazer perguntas* (41,94%) foi de 25,8% a mais de jovens que sugeriram que a atitude correta do aluno seria de *Não fazer perguntas*. Já nas escolas particulares, a porcentagem de respostas para o aluno *Fazer perguntas* (63,79%) é praticamente a mesma que *Não fazer perguntas* (60,34%). Sendo assim, poderíamos pensar que os jovens percebem que há mais receio do aluno em fazer perguntas nas escolas públicas do que nas particulares, pois a porcentagem de jovens que sugeriu que o aluno não deveria *Fazer perguntas* nas escolas públicas foi 21,85% menor que nas escolas particulares.

Tabela 9

Respostas para a situação - Uma aluna/aluno não faz perguntas durante a aula - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não fazer perguntas</i>	63	67,74	35	60,34	98	64,90
<i>Fazer perguntas</i>	39	41,94	37	63,79	76	50,33
<i>Sem resposta</i>	7	7,52	0	0	7	4,64

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

No total geral das respostas, observamos que as motivações mais relevantes para o total dos jovens para o aluno não fazer perguntas seriam a *Vergonha* (38,78%), a falta de motivação ou *Desinteresse* (19,39%) e a *Timidez* (16,32%) (Tabela 9.1).

Tabela 9.1

Razões para Não fazer perguntas - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Não fazer perguntas Justificativas</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Vergonha</i>	26	41,27	12	34,29	38	38,78
<i>Timidez</i>	9	14,29	7	20	16	16,32
<i>Desinteresse</i>	13	20,63	6	17,14	19	19,39
<i>Razões práticas</i>	15	23,81	10	28,57	25	25,51

Não foram notadas diferenças relevantes na porcentagem de respostas entre as razões de não se fazer perguntas, sendo que a distribuição delas entre as escolas particulares e públicas é proporcionalmente, parecida com a dos totais gerais.

D. Vínculo com o conhecimento

No total geral das respostas, a responsabilidade pela promoção de uma aula ideal foi atribuída ao professor por quase a totalidade dos jovens (91,39%), pois somente 12,58% dos jovens atribuíram essa responsabilidade exclusivamente ao aluno. (Tabela 10)

Tabela 10

Responsabilização pela Aula ideal - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Responsabilização Aula ideal</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Responsabilidade do professor</i>	65	69,89	73	100	138	91,39
<i>Responsabilidade exclusiva do aluno</i>	15	16,13	4	6,89	19	12,58
<i>Sem resposta</i>	6	6,45	1	1,72	7	4,64

Nota. Foi permitido aos participantes apresentar mais de um posicionamento frente à situação, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Nas escolas particulares para 100% dos jovens, a aula ideal seria de *Responsabilidade do professor* e, nas escolas públicas, 69,89%, ou seja, uma diferença de 30,11% a menos.

Tabela 10.1

Aspectos relacionados à Responsabilidade do professor - distribuição de respostas em escolas públicas e particulares.

<i>Responsabilidade Professor</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Atividade cooperativa</i>	19	29,23	16	21,92	35	25,36
<i>Aula experimental</i>	17	26,15	15	20,54	32	23,20
<i>Aula expositiva</i>	12	18,46	16	21,92	28	20,29
<i>Aula divertida</i>	5	7,70	9	12,33	14	10,14
<i>Menos exigência</i>	6	9,23	7	9,59	13	9,42
<i>Características pessoais</i>	6	9,23	10	13,70	16	11,59

No total geral das respostas, considerando a soma das respostas para atividades cooperativas e experimentais, cerca da metade das respostas dos jovens (48,56%) afirmou que as atividades que exigem a participação do aluno seriam mais efetivas (Tabela 10.1). As aulas expositivas apareceram em terceiro lugar (20,29%) e foram frequentemente relacionadas à competência do professor em dar boas explicações.

Na distribuição de respostas nas escolas públicas e particulares, a proporção das justificativas foi semelhante. No entanto, ao somarmos as respostas referentes às atividades cooperativas e as aulas experimentais, observamos que nas escolas públicas houve uma porcentagem maior de respostas para atividades que pressupõe maior participação do aluno. Podemos observar também que houve uma pequena diferença de respostas para os itens aula expositiva, aula divertida e características pessoais do professor nas escolas particulares, que somados, representam 57,54% das respostas dos jovens de escolas particulares contra 44,62% dos jovens de escolas públicas, ou seja, 12,92% a mais que nas escolas públicas.

10.3. Síntese dos resultados por faixa etária, sexo e tipo de escola – Estudo 1 – Ambiente escolar e relação entre colegas

As tabelas 11, 11.1 e 11.2 expressam os resultados encontrados nas situações e questões que se referem ao Estudo 1 – Ambiente escolar e relação entre colegas -, apresentando de forma resumida as variações na distribuição de respostas de acordo com as variáveis, faixa etária, sexo e tipo de escola, respectivamente.

Tabela 11
Variação da porcentagem de respostas entre as faixas etárias.

<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>10 a 12 anos Variação</i>	<i>13 a 15 anos Variação</i>
Convívio				
	<i>Não conversar</i>		+15%	-
		<i>Benefício próprio</i>	-	-
		<i>Respeito ao professor</i>	-	-
	<i>Conversar</i>		-	-
		<i>Sociabilidade</i>	+18,9%	-
		<i>Regulação</i>	-	-
		<i>Tédio</i>	-	+12,3%
Solidariedade				
	<i>Não compartilhar</i>		+16,33%	-
		<i>Retribuição</i>	-	-
		<i>Equidade</i>	-	-
		<i>Respeito à regra</i>	-	-
		<i>Dano a quem recebe</i>	-	-
	<i>Compartilhar</i>		-	+11%
		<i>Só com amigos</i>	-	-
		<i>Colegas em geral</i>	-	-
Juízo alheio				
	<i>Não fazer perguntas</i>		-	-
		<i>Vergonha</i>	-	-
		<i>Timidez</i>	-	-
		<i>Desinteresse</i>	-	+16,05%
		<i>Razões práticas</i>	-	-
	<i>Fazer perguntas</i>		+28,47%	-
Vínculo com a aprendizagem				
	<i>Responsabilidade do professor</i>		-	-
		<i>Atividade cooperativa</i>	-	-
		<i>Atividade experimental</i>	-	-
		<i>Aula expositiva</i>	-	-
		<i>Aula divertida</i>	-	-
		<i>Menos exigência</i>	-	-
		<i>Características pessoais do professor</i>	-	-
	<i>Responsabilidade exclusiva do aluno</i>		-	+15%

Tabela 11.1

Variação da porcentagem de respostas entre meninas e meninos.

<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>Meninas Variação</i>	<i>Meninos Variação</i>
Convívio				
	<i>Não conversar</i>		-	+15,86%
		<i>Benefício próprio</i>	-	-
		<i>Respeito ao professor</i>	-	-
	<i>Conversar</i>		-	-
		<i>Sociabilidade</i>	-	-
		<i>Regulação</i>	-	-
		<i>Tédio</i>	-	-
Solidariedade				
	<i>Não compartilhar</i>		-	-
		<i>Retribuição</i>	-	-
		<i>Equidade</i>	-	-
		<i>Respeito à regra</i>	-	-
		<i>Dano a quem recebe</i>	-	-
	<i>Compartilhar</i>		-	-
		<i>Só com amigos</i>	-	-
		<i>Colegas em geral</i>	-	-
Juízo alheio				
	<i>Não fazer perguntas</i>		-	-
		<i>Vergonha</i>	+23,19%	-
		<i>Timidez</i>	-	-
		<i>Desinteresse</i>	-	-
		<i>Razões práticas</i>	-	+15%
	<i>Fazer perguntas</i>		-	-
Vínculo com a aprendizagem				
	<i>Responsabilidade do professor</i>		-	-
		<i>Atividade cooperativa</i>	-	-
		<i>Atividade experimental</i>	-	-
		<i>Aula expositiva</i>	+11%	-
		<i>Aula divertida</i>	-	-
		<i>Menos exigência</i>	-	-
		<i>Características pessoais do professor</i>	-	-
	<i>Responsabilidade exclusiva do aluno</i>		-	-

Tabela 11.2

Variação da porcentagem de respostas entre escolas públicas e particulares.

<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>Públicas Variação</i>	<i>Particulares Variação</i>
Convívio				
	<i>Não conversar</i>		-	+13,49%
		<i>Benefício próprio</i>	-	-
		<i>Respeito ao professor</i>	-	-
	<i>Conversar</i>		+15,79%	-
		<i>Sociabilidade</i>	-	-
		<i>Regulação</i>	-	-
		<i>Tédio</i>	-	-
Solidariedade				
	<i>Não compartilhar</i>		-	-
		<i>Retribuição</i>	-	+21,09%
		<i>Equidade</i>	-	-
		<i>Respeito à regra</i>	-	+12,32%
		<i>Dano a quem recebe</i>	-	-
	<i>Compartilhar</i>		-	-
		<i>Só com amigos</i>	+20,89%	-
		<i>Colegas em geral</i>	-	-
Juízo alheio				
	<i>Não fazer perguntas</i>		-	-
		<i>Vergonha</i>	-	-
		<i>Timidez</i>	-	-
		<i>Desinteresse</i>	-	-
		<i>Razões práticas</i>	-	-
	<i>Fazer perguntas</i>		-	+21,85%
Vínculo com a aprendizagem				
	<i>Responsabilidade do professor</i>		-	+30,11%
		<i>Atividade cooperativa</i>	+12,92%	-
		<i>Atividade experimental</i>	+12,92%	-
		<i>Aula expositiva</i>	-	-
		<i>Aula divertida</i>	-	-
		<i>Menos exigência</i>	-	-
		<i>Características pessoais do professor</i>	-	-
	<i>Responsabilidade exclusiva do aluno</i>		+10%	-

11. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS - Estudo 2

11.1. Estudo 2 – Relação com a autoridade – resultados gerais e relativos às variantes idade e sexo

Neste estudo serão apresentados e depois analisados os resultados relativos à aplicação de quatro situações padrão e três perguntas do questionário, em sete capítulos:

A. *Submissão*, referente à situação padrão – Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso.

B. *Negação*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa.

C. *Percepção de justiça*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso.

D. *Revide*, referente à situação padrão - Uma aluna/aluno revida ou “responde” a uma professora/professor.

E. *Obediência e transgressão*, referente à questão - Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens?

F. *Afetividade*, referente à questão - Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita regras ou ordens?

G. *Percepção de autoridade*, referente à questão – Algumas alunas/ alunos obedecem mais a uma professora/professor do que outra/outro. Por que você acha que isso acontece?

A. Submissão

Quem decide o que deve ser feito na escola? O professor sabe o que é melhor para o aluno? O aluno deve sempre concordar em fazer o que é pedido pelo professor? Nas observações de aula notou-se, em várias situações, que o professor pedia aos alunos que realizassem tarefas sem explicitar a razão pela qual deveriam ser feitas ou sem esclarecer a função das mesmas. O professor centralizava as decisões pedagógicas e educacionais e parecia considerar isso o “melhor para o aluno”. Isto é, o aluno estava submetido a essas

decisões. Mas o que será que os jovens pensam sobre isso? A situação *Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso* procurou investigar essas percepções.

Tabela 12

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso - distribuição por faixa etária e sexo.

<i>É correto</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Fazer sem concordar</i>	49	64,47	35	46,67	42	56,76	42	54,54	84	55,63
<i>Não fazer</i>	27	35,53	27	36	29	39,19	25	32,47	54	35,76
<i>Ponderar</i>	12	15,79	12	16	13	17,57	11	14,28	24	15,89
<i>Sem resposta</i>	0	0	4	5,33	1	1,35	3	3,90	4	2,65

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias justificativas, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Um pouco mais da metade dos jovens (55,63%) julgou que seria correto o aluno *Fazer sem concordar* e 35,76% que o correto seria o aluno *Não fazer* sem concordar. Há ainda os que consideraram que o correto seria o aluno *Ponderar* (15,89%), para eles seria importante o aluno respeitar o pedido que fosse feito, mas levar em conta também sua própria opinião ou contexto em que o pedido fosse feito (Tabela 12). Diante desses resultados, seria importante conhecer quais seriam as justificativas dos jovens que sugeriram que o aluno deveria fazer algo mesmo sem concordar.

Tabela 12.1

Justificativas para Fazer sem concordar – distribuição por idade e sexo.

<i>Fazer sem concordar</i> <i>Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Obrigatoriedade</i>	28	57,14	25	71,43	29	69,05	24	57,14	53	63,10
<i>Benefício próprio</i>	11	22,45	6	17,14	9	21,43	8	19,05	17	20,23
<i>Evitar sanção</i>	10	20,41	4	11,43	4	9,52	10	23,81	14	16,67

Dentre os jovens para os quais o correto seria o aluno *Fazer sem concordar*, mais da metade (63,10%) justificou sua resposta como sendo de *Obrigatoriedade*. Para estes jovens o pedido dos professores é um dever a ser cumprido pelos alunos. (Tabela 12.1), o que pode ser observado em respostas como estas:

Ela faz porque tem que fazer, é dever, mesmo sem gostar. Tem que fazer as coisas pra gente aprender. (P.L., f, 11)

Mas, se o professor pede tem que fazer porque é obrigação do aluno mesmo sem concordar, porque dentro da escola a gente é obrigado, tem que fazer tudo o que ele pede. (R.T., f, 12)

Bom, depende da coisa, tem aluno que faz as coisas meio que o professor fala uma coisa e o aluno não está a fim de fazer isso, mas ele faz. Quando o professor pede uma coisa que eu não estou meio a fim eu faço, porque eu estou na escola e é obrigação fazer. (R.F., f, 11)

Errado, porque ele tem que concordar primeiro, se o professor pede é um dever. (M.Q., 12)

Se for uma professora pedir eu faço, não porque ela tá me obrigando, mas porque é meu dever. (D.S., 13)

Para outros, o aluno deveria fazer, porque o pedido do professor seria uma regra, que não poderia ser desrespeitada:

Se é na escola tem que fazer, mas se for fora pode ser que ele não faça. Na escola precisa fazer porque é regra. (C.A., f, 11)

Concorda porque é regra, se é regra, é regra. Eu posso ter vontade de sair pelado na rua, mas eu não posso, porque eu vou ser preso, é uma regra que tem a cidade, por exemplo. (L.M., 12)

Há também os que julgam que o aluno faria algo mesmo sem concordar, porque reconhecem o professor como autoridade, respeitando-o (respeito unilateral), como expressam esses jovens:

Faço, porque ela é autoridade, a professora tem a sua experiência, então ela tá certa. (L.R., 13)

Se for um professor eu faço, ele sabe mais. (D.S., 11)

Se for um professor na aula é autoridade. Na aula, ele é o responsável pela gente. (J.A., 14)

Se for um professor é diferente, porque foi uma ordem e naquele momento é o professor que manda na sala e no ambiente. (G.S., 13)

Mas, se for uma coisa que o professor pede ela tem que fazer, porque tem que obedecer o professor. (A.B., 15)

Entre eles também estão o que consideraram correto o aluno fazer algo mesmo sem concordar, por *Benefício próprio*, o que foi sugerido por 20,23% dos jovens que sugeriram que o aluno deveria fazer o que fosse pedido sem concordar, porque isso seria um bem que fariam a si mesmos, como podemos observar nestas respostas:

Se ele tiver errado é falta de educação ele não aceitar. Se um professor pede e eu vejo que é para o meu bem eu faço, mesmo não concordando. (A.L., f, 13)

Errado, porque ela não gosta, mas se o professor diz que ela tem que fazer, é porque ele sabe o que é bom pra mim. (G.B., 12)

Eu acho que tá certo, porque tem que fazer, mesmo quando não quer. Porque ele sabe que é aprendizagem. (V.N., f, 13)

Se o professor manda fazer uma coisa tem que fazer, é nossa obrigação, porque a gente tá na escola pra aprender e obedecer o professor, por causa se não obedece ele, a gente não aprende, se não fizer uma lição importante porque não concordar a gente não aprende aquela lição. (R.S., 12)

Outros 16,67% de jovens indicaram que o aluno deveria se submeter sem concordar se isso o ajudasse a *Evitar sanções* que pudesse receber, caso se negasse a fazer o que fosse pedido:

Eu me importo bem, muito bem com as minhas notas, eu sempre quero ter uma nota alta, mas eu sei que tá errado, mas como eu gosto muito de tirar notas altas então eu opto por aceitar. (B.F., f, 11)

Umas pessoas fazem isso aqui por causa de medo, de acontecer alguma coisa se não fizer. (A.C., f, 12)

Às vezes, tem hora, que eu quero dizer na cara da professora "não eu não quero fazer isso", mas também não posso, porque tem que fazer o que o professor manda, pra não perder ponto e nota, essas coisas. (T.M., 12)

Você aceita porque você não quer ter que ir para a C. (coordenadora), você acaba tendo que concordar com isso ou você pode levar uma advertência, uma suspensão, então pra você, pra não correr risco, você segue o fluxo. (L.V., 12)

Mas, nem todos os jovens sugeriram que os alunos aceitassem fazer algo sem concordar, pois para 35,76% dos jovens o correto seria o aluno *Não fazer sem concordar* (Tabela 12.2). Dentre esses estão 68,52% dos jovens que sugeriram que o aluno deveria resistir ou se opor a isso por *Discordar do que é pedido*, como expressa P.M. (11) "*É certo, mas no caso, tipo, têm vezes que você não faz, tipo trabalho de grupo, eu não quero fazer isso, quero fazer do meio jeito, mas tem gente que vai lá e faz. Tipo se for o professor que tá mandando eu faço, mas se for trabalho em grupo, não.*". Do mesmo modo, outros indicaram que o aluno deveria discordar sem especificar o motivo, como podemos ver nas respostas de R.T. (12) "*Ela (professora) pode ter a opinião dela, mas a gente não deve fazer uma coisa sem concordar.*" ou Y.M. (12) "*Se o professor mandá eu fazer uma coisa que eu não concordo, eu também não faço.*".

Tabela 12.2

Justificativas para Não fazer – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Não fazer Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Discordar do que é pedido</i>	18	66,67	19	70,37	16	55,17	21	84	37	68,52
<i>Negar a influência dos outros</i>	9	33,33	8	29,63	13	44,83	4	16	17	31,48

Outros 31,48% dos jovens fazem distinção entre o que seria pedido pelo adulto, e que, portanto, deveria ser feito, daquilo que é pedido pelos colegas e que deveria ser negado. Para estes *Negar a influência dos outros* seria a postura correta do aluno:

Um adulto você é obrigada a respeitar, mas um colega pode ficar dizendo coisas pra te ajudar ou não. (P.G., f, 12)

Errado, porque um aluno não deve fazer uma coisa que não concorda. Igual minha mãe fala, "Maria vai com as outras", tipo eu tá num grupo e aí chama ele pra fazer uma coisa, mas ele num quê, mas vai fazer por incentivo dos amigos. (Y.M., f, 12)

Aí depende do ponto de vista, às vezes, quando tem as pessoas mais legais na sala, os outros acabam fazendo também. Você pode não concordar com isso, mas acaba fazendo, mas isso não é certo fazer, mas você faz para poder tar incluído nas coisas. (L.V., 12)

Errado, porque tipo assim os amigos deles vai fazer uma coisa e ele não concorda porque tá errado. Mas, os amigos fica falando assim “se não fizer comigo é mancada”, daí os outros acaba fazendo a cabeça dela, a pessoa acaba fazendo. (L.H., 14)

Verificou-se que haveria algumas diferenças no julgamento desta situação entre os jovens de diferentes faixas etárias e sexos. O posicionamento de 64,47% dos jovens de 10 a 12 anos foi considerar correto o aluno *Fazer sem concordar*, ou seja, 17,8% a mais que jovens de 13 a 15 anos (46,67%). No entanto, a porcentagem de jovens que julgou correto o aluno *Não fazer* e *Ponderar* é praticamente a mesma entre as faixas etárias. No que diz respeito ao sexo, não há diferenças relevantes na porcentagem de respostas de meninas e de meninos para os itens *Fazer sem concordar*, *Não fazer* e *Ponderar* (Tabela 12). Dentre os que sugeriram que o aluno deveria aceitar fazer algo sem concordar estão 57,14% dos jovens de 10 a 12 anos, que justificaram essa atitude por *Obrigatoriedade*, e entre os jovens de 13 a 15 anos, 71,43% sugeriram isto. Sendo assim, comparando os resultados das duas faixas etárias, podemos observar que uma porcentagem 14,29% maior de jovens de 13 a 15 anos julgou que o aluno deveria aceitar fazer algo sem concordar por *Obrigatoriedade*. Ao passo que, entre os jovens de 10 a 12 anos, as justificativas foram distribuídas entre *Benefício próprio* (22,45%) e *Evitar sanção* (20,41%) (Tabela 12.1).

Na distribuição de respostas entre os sexos, encontrou-se que cerca da metade das meninas (56,76%) e dos meninos (54,54%) sugeriram que o aluno deveria aceitar fazer algo sem concordar. Nas justificativas de *Obrigatoriedade* e *Benefício próprio* não foram encontradas diferenças relevantes de respostas entre meninas e meninos. Mas, para a justificativa *Evitar sanções*, encontramos 23,81% de respostas entre os meninos, porcentagem 14,29% superior ao de meninas.

Entre os jovens que consideraram que o correto seria o aluno *Não fazer* algo por *Discordar do que é pedido*, não se notou diferença relevante entre a porcentagem de respostas de jovens de diferentes idades. No que se refere aos meninos, 84%, sugeriram que o aluno não deveria aceitar fazer algo por *Discordar do que é pedido*, 15,48% a mais que as meninas (55,17%) (Tabela 12.2). Também se encontrou uma porcentagem 28,83% maior de respostas para *Negar a influência dos outros* entre as meninas (44,83%) em relação às respostas dos meninos (16%). Ou seja, os motivos para o aluno não fazer algo quando não concordasse seriam diferentes entre meninas e meninos.

B. Negação

Diante dos resultados encontrados no item anterior, como esses jovens fariam para negar um pedido de um professor? O aluno teria o direito de negar-se a fazer uma tarefa? Nas observações realizadas para essa pesquisa percebemos que negar-se a fazer uma tarefa nem sempre é uma atitude explícita do aluno, mas que, no entanto, ocorre com frequência durante a aula. Por exemplo, quando alguns alunos abriam o livro didático na página indicada pela professora, mas ao invés de realizar a tarefa pedida, esperavam que a resolução fosse feita na lousa ou que a resposta do exercício fosse dada pela professora. Em outros momentos, pudemos notar que as lições de casa não eram entregues quando pedidas pelas professoras ou que os alunos ficavam conversando sobre assuntos fora do contexto, ao invés de realizar a tarefa. Algumas vezes, também notamos que o aluno, quando requisitado por uma professora a responder uma tarefa na lousa ou fazer uma leitura em voz alta, se negava a atender. Portanto, julgamos necessário conhecer quais seriam os argumentos dos jovens para a situação *Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa*.

Tabela 13

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>É correto</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não negar</i>	55	72,37	43	57,33	43	58,11	55	71,43	98	64,90
<i>Negar</i>	19	25	25	33,33	24	32,43	20	25,97	44	29,14
<i>Sem resposta</i>	3	3,95	7	9,33	7	9,46	3	3,90	10	6,62

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias justificativas, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 64,90% dos jovens, o correto seria o aluno *Não negar* a realização do que fosse pedido pelos professores, e para 29,14% seria possível o aluno se *Negar* a fazê-las (Tabela 13). Vamos examinar primeiramente quais as justificativas indicadas pelos jovens para o aluno *Não negar* o pedido do professor.

O argumento do *Benefício próprio* foi sugerido em 41,41% das respostas, para esses jovens seria necessário o aluno fazer o que se pede para poder aprender ou para evitar sanções (Tabela 13.1), como vemos nesses depoimentos:

Errado, porque se a professora passou aquilo para fazer, ela está fazendo aquilo pra você aprender. (T.S., f, 13)

É, depois não entende, fica sem prestar atenção, chega na hora da prova e não sabe. (J.S., f, 13)

Tem que fazer, porque se você não fizer aquele trabalho vai fazer falta no futuro, pra aprender outra coisa. (G., f, 12)

Errado, porque fazer tarefa, mesmo gostando ou não você tem que fazer, porque a vida é assim. Pra você aprender, mesmo você não gostando, vai fazer bem para você. Olha, você trabalha, você não gosta de trabalhar, mas você tem que trabalhar, se não você não ganha dinheiro, pela consequência. (E.F., 13)

A classe é hora de estudar, eles vão chamar a mãe. (A.P., 11)

Errado também, ela tem que fazer a tarefa, não tem direito de não fazer. Se a tarefa foi passada tem que fazer porque vai gerar uma nota pro final do ano. (G.G., 12)

Tabela 13.1

Justificativas para Não negar a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Não negar Justificativas	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Benefício próprio</i>	23	41,82	17	39,53	15	34,88	25	45,45	40	41,41
<i>Dever</i>	19	34,55	17	39,53	18	41,86	18	32,14	36	36,36
<i>Ordem</i>	13	23,64	9	20,93	10	23,26	12	21,43	22	22,22

Para outros 36,36% dos jovens, realizar o que é pedido pelo professor seria um *Dever*, pois diria respeito às obrigações de ser aluno, de frequentar a escola. Para eles o que é pedido por um professor “tem que” ser feito, como se expressam esses jovens:

Errado, porque é obrigação dele. Ele tá na escola ele tem que fazer, não tem o direito de não fazer. (C.M., f, 14)

Tá errado, porque é um dever dele, querendo ou não ele tem que fazer, ele vem pra escola então tem que fazer a tarefa. (D.S., f, 13)

Errado, porque se o professor mandou tem que obedecer. Não tem esse direito, você tá numa escola, o professor é pago pra fazer isso, não fazer é errado. (R.B. 11)

Errado, é dever dele, a única coisa que ele faz é estudar. (J.V., 12)

Com argumento semelhante, estão 22,22% dos jovens para os quais a tarefa deveria ser realizada pelo aluno, pois foi dada uma *Ordem* para que seja feita. Quando o pedido do adulto se torna obrigatório para o jovem, ele obedece:

Ai é errado, porque o professor mandou, você tem que obedecer. Tem que obedecer porque é aula e se o professor mandou, tem que fazer. Obedece porque é o certo de fazer na aula, porque os professores dá a ordem do que tem que acontecer na aula. (R.H., 13)

Errado, porque se a professora mandou, é para fazer. (G.G., f, 11)

É errado, porque se um aluno veio pra escola ele é meio que obrigado a fazer tudo o que o professor proponha fazer. (B.N., f, 13)

Mas, para 29,14% dos jovens seria correto o aluno se *Negar* a fazer algumas coisas. Que argumentos eles apresentaram para isso?

Tabela 13.2

Justificativas para se Negar a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Negar Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Escolha</i>	8	42,10	9	36	9	37,5	8	40	17	38,64
<i>Oposição</i>	6	31,58	9	36	5	20,83	10	50	15	34,09
<i>Direito</i>	5	26,32	7	28	10	41,67	2	10	12	27,27

Para 38,64% dos jovens, os alunos poderiam se negar a fazer uma tarefa por uma questão de *Escolha*, pois os alunos deveriam expressar suas vontades e assumir os prejuízos, como argumentaram esses jovens (Tabela 13.2):

Se negar a fazer uma tarefa talvez seja tar dando a opinião que talvez você tenha. Simplesmente negando tudo aquilo. (T.G., f, 13)

Bom, às vezes, na minha sala tem alunos que fazem isso, o professor passa muita coisa e aí os alunos se recusam, decide até num fazer, “olha, eu não vou fazer”. (R.C., 12)

Acho que daí é escolha do aluno, mas daí se o aluno escolhe não fazer o professor também tem o direito de escolher dar uma nota ruim pra ele. (M.B., f, 13)

Aí eu acho que é opção do aluno, se ele quer fazer a lição ou se ele não quer, mas ele sabe que ele vai sofrer as consequências no final. Ele pode não querer, mas ele vai ter uma nota baixa na média, ele não fazendo as lições. (G.S., f, 11)

Encontramos também 34,09% dos jovens que sugeriram que o aluno poderia não realizar as tarefas por *Oposição*, por discordar do que é pedido, por ter dificuldade ou por não querer fazer o que estaria sendo pedido:

Depende da tarefa eu acho que tá certo, porque tem coisas meio que injustas que mandam a gente fazer. (B. D., f, 14)

Se nega, se é uma tarefa que ela se sente ofendida, pela tarefa. (C.N., f, 13)

Eu acho que é errado, porque ele não está se importando com a responsabilidade. Ele acha graça e se acha o máximo porque não faz. (B.F., f, 11)

Porque é preguiçoso. (G.M., f, 13)

Ele pode tá errado e pode tar certo. Ele pode não fazer por falta de vergonha mesmo. (W.M., 14)

Eu já fiz isso, eu não acho errado, tem tanta lição que não dá pra fazer tudo. (M.P., 11)

Por fim, temos 27,27% dos jovens que consideram que o aluno não deveria fazer uma tarefa por seu *Direito* como pessoa, não se referindo mais ao campo da vontade, mas do dever. Sempre com a ressalva de que isso poderia trazer algum prejuízo ao aluno:

Você tem o direito de não fazer, mas você tem que ter muita explicação pra o professor, para ele deixar. (G.A., f, 11)

Tá errado, o mais importante é que ela não aprende e ela acaba não entendendo depois. Tá errado, porque se ela não fizer a tarefa ela vai ficar tipo perdida. Tem o direito de não fazer, tipo, é o direito da pessoa, se você acha que tá bem na matéria, você tem a escolha de ir melhor, ou você continuar como você está com o que está sabendo. (B.V., f, 13)

Tem o direito de não fazer, ele que faz a escolha, mas ele não vai aprender o que tem que aprender. Pode, mas não é uma boa idéia. (L.R., 13)

No que se refere à distribuição das respostas pelas faixas etárias, a maioria (72,37%) dos jovens de 10 a 12 anos julgou correto o aluno *Não Negar*, o que representa 15,04% a mais que os jovens de 13 a 15 anos (Tabela 13). As justificativas para esse posicionamento seriam em primeiro lugar, em ambas as faixas etárias, relativas ao *Benefício próprio*, seguidas pelas de *Dever* e *Ordem*, sem diferenças relevantes entre a porcentagem de respostas nas respectivas idades (Tabela 13.1). Quanto ao posicionamento de *Negar*, não foram encontradas diferenças relevantes na porcentagem de respostas entre as faixas etárias.

Há uma pequena diferença de 13,32% a mais de respostas para o item *Não Negar* entre as meninas (Tabela 13) e não há diferenças relevantes entre a porcentagem de respostas de meninas e meninos que consideraram correto *Negar*. No entanto, observamos a maneira de justificar essas atitudes não é igual entre meninas e meninos, pois 41,67% das meninas justificaram seu posicionamento utilizando o argumento do *Direito*, representando 31,76% a mais do que meninos (Tabela 13.2). Enquanto que metade os meninos (50%) utilizou o argumento da *Oposição* como justificativa para o aluno negar-se a fazer o que fosse pedido pelo professor, 29,17% a mais que meninas.

C. Percepção de justiça

Vimos, anteriormente, como os jovens se posicionaram numa situação em que era possível, tanto o aluno aceitar como negar-se a fazer uma tarefa. Mas, como eles se posicionariam frente à situação de submissão? Quem seria responsável por manter um bom ambiente de trabalho? O que os alunos consideram correto fazer em situações em que o professor age de maneira injusta? A situação padrão *Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso* foi proposta a fim de conhecer que respostas dariam os jovens a essas questões.

Tabela 14

Respostas para a situação padrão Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso - distribuição por faixa etária e sexo.

É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Aceitar</i>	33	43,42	22	29,33	26	35,13	29	37,66	55	36,42
<i>Não aceitar</i>	20	26,32	29	38,67	25	33,78	24	31,17	49	32,45
<i>Buscar esclarecimento</i>	23	30,26	15	20	17	22,97	21	27,27	38	25,17
<i>Sem resposta</i>	0	0	9	12	2	2,70	7	9,09	9	6,45

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias justificativas, portanto, o número total de respostas é superior à porcentagem de entrevistados.

Para 36,42% dos jovens o correto seria o aluno *Aceitar* o ponto negativo, mesmo sem ter colaborado para o “barulho” da aula, para 32,45% o correto seria *Não aceitar* e 25,17% se posicionaram a favor do aluno *Buscar esclarecimento* ou argumentar com o professor sobre a decisão (Tabela 14) de dar o ponto negativo na nota.

Tabela 14.1

Justificativas para Aceitar o ponto negativo – distribuição por faixa etária e sexo.

Aceitar Justificativas	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Submissão</i>	23	69,70	5	22,73	13	50	15	51,72	28	50,91
<i>Responsabilidade compartilhada</i>	10	30,30	17	77,27	13	50	14	48,28	27	49,09

As justificativas encontradas pelos sujeitos que sugerem que o aluno deveria *Aceitar* o ponto negativo foram agrupadas em atitudes de *Submissão* e de *Responsabilidade compartilhada* (Tabela 14.1). Foram entendidas como respostas de *Submissão* (50,91%) aquelas em que os jovens, apesar de não concordarem com a decisão do professor, aceitaram o prejuízo apesar das ressalvas:

Então, às vezes, é bom, porque ele sabe que para não dar mais confusão ele fica em silêncio e aceita. Mas, lá no fundo, ele fica meio bravo, um pouco, porque não era para ele ter recebido essa nota baixa. Mas ele aceita assim mesmo, tá certo. (G.F., f, 11)

Acho que deve aceitar o ponto, mesmo que ela num fez, porque o professor decidiu. (G.B., f, 12)

Tá certo, não adianta falar eles não vão tirar ponto, mas mesmo assim eu não aceito isso, mas não faço nada, a professora não vai tirar o ponto que deu... (P.L., 11)

Já aconteceu comigo numa prova, só que eu aceitei e fiquei meio bravo com o professor, mas eu aceitei. (P.M., 11)

Foram consideradas de *Responsabilidade compartilhada* as respostas de 49,09% dos jovens que relacionaram a vontade do aluno em querer pertencer ao grupo a aceitar o ponto negativo, como podemos ver nessas respostas:

Errado, porque se foi o grupo tem que dar ponto para todos, se é o grupo, é o grupo. (A.B., f, 15)

Tá certo, porque ele faz parte do grupo, se o grupo faz é ele também. (F.G., 14)

Errado, porque é ponto negativo porque, não foi muito boa a aula. O grupo inteiro toma pelas atitudes de todas as pessoas, é mais justo assim. (G.B., 12)

Tem que pensar que é o grupo, é coletivo. Então tem que é, exatamente, não dá para saber quem é que tá fazendo bagunça ou não. Ele tem que concordar com isso para não prejudicar os outros. (V.N., f, 13)

Não tem muita coisa que a gente possa fazer. Isso já aconteceu várias vezes, mas claro o barulho atrapalha bastante e tem que aceitar mesmo, faz parte do percurso. O grupo vai ter que se conscientizar em grupo mesmo, se não todo mundo vai arcar com as conseqüências. (T.G., 13)

As justificativas que correspondem ao posicionamento de que o correto seria o aluno *Não aceitar* o ponto negativo são as de *Responsabilidade individual* e *Injustiça*.

Tabela 14.2

Justificativas para Não aceitar o ponto negativo – distribuição por faixa etária e sexo.

<i>Não aceitar Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Responsabilidade individual</i>	15	75	22	75,86	17	68	20	83,33	37	75,51
<i>Injustiça</i>	5	25	7	24,14	8	32	4	16,67	12	24,49

Para 75,51% dos jovens o “barulho” dos alunos deveria ser de *Responsabilidade Individual*, ou seja, deveria recair somente sobre quem o causou, o que demonstra preocupação com o prejuízo pessoal que acarretaria ao aluno estar incluído na relação daqueles que receberiam a sanção, como podemos ver nessas respostas (Tabela 14.2):

Acho que não tá certo prejudicar o grupo todo. As pessoas que fizeram barulho é que tem que se responsabilizar. Os alunos quietos não têm que se responsabilizar pelo barulho dos outros. Acho que não tem que aceitar. (M.B., f, 13)

Acho totalmente errado uma pessoa levar a culpa por causa dos outros à toa. (C.M. f, 14)

Errado, pode ser que o professor possa dar, mas eu não concordo que ela dê. Ele pode dizer que não fez o barulho, seria um pouco de desrespeito ao professor, mas levar a culpa pelo que você não fez é muito mais errado. (J.M., f, 11)

Ele aceita e tá errado, é o grupo e não sou eu, eu ia falar com a professora. (M.N., f, 12)

Não, ela não tem que aceitar. Tudo bem, a sala é um conjunto, mas você tem que observar individualmente também. Se toda a classe, você tá quieta lá, tentando prestar atenção em alguma coisa e ficar contendo, você não deve levar um ponto negativo. (G.M. 13)

Foram consideradas como *Injustiça* 24,49% das respostas em que o jovem criticou explicitamente a decisão do professor ou aquelas em que o professor foi considerado injusto na sua decisão:

Também tá errado, não sei. Acho que é culpa da professora, porque isso não é justo. (L.O., f, 13)

Errado, é injustiça, a professora devia rever o que fez. Ele não devia aceitar, é injusto. (B.S., f, 14)

Não deve aceitar, se ele não bagunçou porque aceitar? Ele pode ir e defender os direitos dele, com o professor ou com o W. (diretor). (I.S., f, 12)

Tá errado, ela devia ir na direção acusar que está sendo prejudicada sem provas. (K.M., f, 13)

Eu não aceitaria, eu discutiria com a professora, provavelmente, eu não aceitaria alguma coisa que eu não fiz, na hora eu perderia o controle. (A.F., 13)

Vejamos agora como foram distribuídas as respostas nas diferentes faixas etárias. Para 43,42% dos jovens de 10 a 12 anos, o correto seria o aluno *Aceitar* o ponto negativo, isto é, 14,09% a mais que os de 13 a 15 anos (Tabela 14). Dentre os jovens de 13 a 15 anos que consideraram correto o aluno *Aceitar* o ponto negativo, 77,27% deles sugerem que ele deveria fazer isto por considerar a *Responsabilidade Compartilhada* e, 69,70% dos jovens de 10 a 12 anos, porque deveria aceitar a *Submissão* à decisão do professor, representando uma diferença de 46,97% de respostas para esses itens entre as faixas etárias (Tabela 14.1). Entretanto, a maior parte dos jovens de 13 a 15 anos e dos de 10 a 12 anos que consideram correto o aluno *Não aceitar* o ponto negativo, justificou sua resposta por acreditar na *Responsabilidade individual*, sem, no entanto, apresentar diferenças relevantes entre as respostas para o item *Justiça* (Tabela 14.2). Quanto ao item *Buscar esclarecimento*, encontrou-se praticamente a mesma porcentagem de respostas entre os jovens das diferentes faixas etárias (Tabela 14).

Não foram notadas diferenças relevantes entre a porcentagem de respostas de meninas e meninos para o aluno *Aceitar* ou *Não Aceitar* o ponto negativo, assim como nas justificativas de aceitação (Tabela 14). No entanto, a maioria dos meninos (83,33%) justificou seu posicionamento de que o aluno não deveria aceitar, utilizando o argumento da *Responsabilidade individual*, 15,33% de respostas a mais que das meninas (68%) (Tabela 14.1). Por outro lado, 32% das meninas (15,33% a mais que os meninos 16,67%) justificou a atitude do aluno em *Não aceitar* o ponto negativo, por considerar a atitude do professor uma *Injustiça* (Tabela 14.2).

D. Revide

Por que em determinadas situações os alunos expressam oposição aos professores? A decisão de um professor seria sempre soberana? Durante as observações realizadas para essa pesquisa presenciamos algumas situações em que professores exerciam o controle sobre os alunos através de promessas de sanções. Em outras ocasiões, notamos na fala dos professores que estes apresentavam como desafio que os alunos reclamassem das atitudes deles aos superiores o que, geralmente, causava um profundo silêncio no grupo. Algumas vezes, observamos alunos que reagiam de maneira intensa e opositora quando o professor procurava controlar sua atitude, ou a do grupo, através de comentários irônicos ou humilhantes, gritando com os alunos ou mesmo retirando-os da classe. Outros alunos, em situações semelhantes se calavam e obedeciam ao professor. Para compreender melhor como lidam os jovens com essas situações, perguntamos aos jovens como julgariam a situação padrão *Uma aluna/aluno revida ou “responde” a uma professora/professor*.

Tabela 15

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno revida ou “responde” a uma professora/professor – distribuição por faixa etária e sexo.

É correto	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Não revidar</i>	45	59,21	35	46,67	41	55,40	39	50,65	80	52,98
<i>Revidar</i>	28	36,84	31	41,33	24	32,43	35	45,45	59	39,07
<i>Respeito mútuo</i>	7	9,21	8	10,67	9	12,16	6	7,79	15	9,93
<i>Buscar ajuda</i>	7	9,21	5	6,58	7	9,46	5	6,49	12	7,95
<i>Sem resposta</i>	1	1,31	5	6,58	2	2,70	4	5,19	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias justificativas, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 52,92% dos jovens entrevistados o correto seria o aluno *Não revidar* os professores e para 39,07% dos jovens seria correto o aluno *Revidar*, uma diferença de 13,85% a mais de respostas para *Não revidar* (Tabela 15). Uma pequena porcentagem de jovens (9,21%) sugeriu que o aluno deveria considerar o *Respeito mútuo* para julgar situações de conflito e outros 9,21% para os quais o correto seria o aluno *Buscar ajuda* em situações de conflito com professores. Vamos examinar como os jovens justificariam estas respostas.

Na distribuição das respostas, de 52,98% dos jovens que indicou que o correto seria o aluno *Não revidar*, encontramos justificativas baseadas no respeito unilateral. Para 38,75% dos jovens a crença no respeito unilateral se justificaria pela *Convenção*, sendo expressa da seguinte maneira (Tabela 15.1):

Num tem cabimento revidar a professor, professor é professor, não tem como revidar. (E.A., 14)

Errado, porque é uma falta de respeito com o responsável. (G.D., 11)

Acho que tá errado, porque responder é muito feio, até num sendo para uma professora. É muito feio responder. Acho que é falta de respeito. (G.S., f, 11)

Revidar para qualquer pessoa tá errado. (J.S., 14)

Tabela 15.1

Justificativas para Não revidar um professor – distribuição por faixa etária e sexo.

<i>Não revidar Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Convenção</i>	17	37,78	14	40	14	34,15	17	43,59	31	38,75
<i>Respeito à hierarquia</i>	12	26,67	5	14,29	7	17,07	10	25,64	17	21,25
<i>Respeito aos mais velhos</i>	4	8,89	9	25,71	8	19,51	5	12,82	13	16,25
<i>Prática</i>	8	17,77	5	14,29	8	19,51	5	12,82	13	16,25
<i>Medo</i>	4	8,89	2	5,71	4	9,76	2	5,13	6	7,5

Para 21,25% dos jovens, o correto seria o aluno não revidar ao professor por *Respeito à hierarquia*, para eles os professores seriam uma autoridade, no sentido de exercerem um cargo de poder e mando, como notamos nas falas que seguem:

Professor é autoridade, se ele fala alguma coisa, você tem que entender e ficar quieto. (G.M. f, 13)

Responder é feio. Porque mesma coisa que não respeitar um policial, ele é meio uma autoridade, mais ou menos, ele que tá cuidando da gente, que tá responsável pela gente naquela hora. (A.A., 11)

Errado, porque quem tem maior autoridade é o professor, ele manda na sala, porque a aula é dele e não dos alunos. (G.B., 12)

Em seguida, 16,25% dos jovens consideraram que o aluno não deveria revidar ao professor por *Respeito os mais velhos* como afirmam E.C (12): “Errado, porque ela é mais velha e tem que mostrar respeito, não dá pra revidar nunca”, ou B.R. (14): “Errado, o professor é autoridade e é mais velho. A gente tem que respeitar os mais velhos e também porque ele tem mais sabedoria.”.

Por fim, para 16,25% dos jovens as justificativas para o aluno respeitar o professor seriam de ordem *Prática* como observamos nessas respostas:

Errado também, porque a professora tá ali pra ensinar, educar, falar as coisas, você não pode retrucar a professora. (C.B., f, 12)

É errado, porque ela vem responder a professora, se acontecer alguma coisa com ela, aí a professora que é responsável. Ela não podia ter respondido pra professora. (J.A., 14)

Errado, tem que respeitar porque ela não tá lá pra cuidar da gente e nem pra gente desrespeitar ela, pra aprender e prestar atenção. Tem que respeitar mesmo que não concordando. (N.S., 12)

Somente 7,5% dos jovens não sugeriram que o aluno revidasse ao professor por *Medo* de sofrer sanções.

As justificativas para *Revidar* foram agrupadas em dois argumentos, sendo a diferença básica entre esses dois argumentos a postura do aluno frente a uma situação considerada aversiva por eles. O primeiro argumento foi baseado na possibilidade do aluno *Expressar um ponto de vista*. Segundo as respostas de 72,88% dos jovens o conflito com o professor poderia ser resolvido através da conversa, da troca de opiniões e da argumentação como podemos observar nessas respostas (Tabela 15.2):

Bom, discordar tá certo. Se quiser discordar, fala sua opinião e o professor vem impõe sua opinião. Se ele vence o seu argumento, aceita e faz o que ele está pedindo. (T.G.,f, 13)

Ela tem que respeitar o professor, mas se ela acha que tem que argumentar a seu favor, acho que tudo bem. (M.B., f, 13)

Certo, ele pode discordar. (A.P., 11)

Revidar depende, se ele estiver errado, mas revidar em que sentido? Se ele tiver certo, se eu tiver certa eu me defendo até conseguir, mas seu eu tiver errada eu fico quieta. (B.N., F, 13)

Tabela 15.2

Justificativas para Revidar a atitude do professor – distribuição por faixa etária e sexo.

<i>Revidar Justificativas</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Expressar um ponto de vista</i>	22	78,57	21	67,74	17	70,83	26	74,29	43	72,88
<i>Responder ao desrespeito</i>	6	21,43	10	32,26	7	29,17	9	25,71	16	27,12

Outros 27,12% afirmaram ser correto o aluno revidar, caso essa ação tivesse o sentido de *Responder ao desrespeito* do professor contra ele:

Depende da atitude da professora, às vezes, a professora fala uma coisa, escapole uma ofensa assim, então o aluno faz, tem que fazer. (M.N., f, 12)

O aluno faz uma coisa e o professor do nada começa a brigar ou discutir, parte para agressão verbal com ele. Ai não dá. Dependendo do jeito que o professor vem falar comigo eu respondo. (A.B., f, 15)

Porque, às vezes, tem professora que deixa a gente assim que é pré adolescente, irritado... Odeio que a professora grita comigo, se ela grita, eu grito com ela também. (G.M.f, 13)

Não vou falar que tá certo ou errado porque eu faço. Se o professor xinga e vai falando da nossa mãe, tem que revidar, né? Se for minha vez e ela me chamar eu respondo pra ela, eu falo, tem que ter os meus direitos. (C.S., 12)

Acho que é errado, mas em algumas situações pode revidar. Eu acho que se a professora falou da mãe do aluno assim, ele talvez podia revidar de ter ficado constrangido. (G.S., 13)

A distribuição de respostas para *Não revidar* entre as faixas etárias não apresentou diferença relevante (Tabela 15). No que refere as justificativas para *Não revidar*, apesar da porcentagem maior de respostas, em ambas as faixas etárias, para argumentos de *Convenção*; encontraram-se diferenças nas justificativas (Tabela 15.1). Uma porcentagem 12,38% maior de respostas para o argumento *Respeito à hierarquia* entre os jovens de 10 a 12 anos (26,67%) em relação aos jovens de 13 a 15 anos (14,29%) e uma porcentagem 16,82% maior de respostas para o argumento de *Respeito aos mais velhos* entre jovens de 13 a 15 anos (25,71%) em relação aos jovens de 10 a 12 anos (8,89%). As respostas para as justificativas *Prática* e *Medo* apresentaram porcentagens semelhantes de respostas entre as faixas etárias. Do mesmo modo não se notaram diferenças relevantes na porcentagem de respostas entre as faixas etárias, para *Revidar* e suas justificativas.

No que se refere às repostas de meninas e meninos, não foram notadas diferenças relevantes na quantidade de respostas aos itens *Revidar*, *Não Revidar* e suas justificativas, o mesmo ocorrendo para *Respeito mútuo* e *Buscar ajuda*.

E. Obediência e transgressão

O que faz os jovens respeitarem regras e ordens? Que valor os jovens dão para a obediência e para a transgressão? Durante a pesquisa observamos que o cotidiano escolar é marcado por conflitos que se dão tanto na esfera das relações professor aluno como entre colegas. Nesse sentido, foi utilizada a pergunta *Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens?*, com a intenção de conhecer quais seriam as razões para atitudes de respeito e transgressão, sob a perspectiva dos jovens.

Ao perguntarmos sobre possíveis atitudes de transgressão, os jovens sugeriram vários motivos que levariam os alunos a respeitar ou não as regras ou normas, sem destacar um aspecto como predominante. Constatamos que as motivações elencadas por eles poderiam ser agrupadas, segundo a perspectiva dos jovens, em quatro grupos (convencional, relacional, moral e pessoal) de acordo com a hipótese de origem dos comportamentos utilizados para julgar os alunos. De acordo com os aspectos que eles creem regular o comportamento dos alunos na escola. Como *Convencional*, foram agrupados aqueles que se referem às normas sociais e a educação. Como *Relacional*, aqueles cuja origem se situa na busca de relevância social (destaque), afirmação de poder e influência sobre outros. Como *Moral* foram agrupadas

as respostas que se referem tanto aos princípios e valores adotados pelos sujeitos (personalidade) como aqueles relacionados ao posicionamento moral (consciência). Ao passo que, como *Pessoal* foram relacionados à afirmação da vontade do aluno ou sua busca de prazer. Vamos, então, olhar a maneira como os jovens expressam seus argumentos.

Tabela 16

Respostas para a questão - Por que algumas pessoas não respeitam regras, ordens ou pessoas? - distribuição das respostas por idade e sexo.

<i>Motivações para Respeitar/Transgredir</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Convencional</i>	33	43,42	35	46,67	33	44,59	35	45,45	68	45,03
<i>Relacional</i>	29	38,16	33	44	31	41,89	31	40,26	62	41,06
<i>Moral</i>	26	34,21	26	34,67	33	44,59	19	24,67	52	34,44
<i>Pessoal</i>	18	23,68	19	25,33	13	17,57	24	31,17	37	24,50
<i>Respostas evasivas</i>	7	9,21	4	5,33	6	8,11	5	6,49	11	14,29

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias motivações, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 45,03% dos jovens, as razões do comportamento dos alunos seriam de ordem *Convencional*, dependeriam do conhecimento e do respeito às *Regras* ou seriam resultado da *Educação* familiar. (Tabela 16)

Tabela 16.1

Motivações Convencionais para respeitar ou transgredir – distribuição das respostas por faixa etária e sexo.

<i>Motivações Convencionais</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Regras</i>	23	69,70	24	68,57	21	63,64	26	74,29	47	69,12
<i>Educação</i>	10	30,30	11	31,43	12	36,36	9	25,71	21	30,88

No caso da escolha pelas *Regras* (69,12%) como determinante dos comportamentos dos alunos (Tabela 16.1), vejamos quais seriam os argumentos utilizados:

Pode ter várias razões pra falar que não quer respeitar as regras. Pode ser um ato de pura rebeldia, pode falar “não tô a fim de seguir as regras”. Pode ser assim, um ato de protesto, que não tá certo. Só que, uma pessoa querer burlar as regras nunca é só por rebeldia. Como eu disse, as regras são pra proteger a gente, se tem, é por um motivo especial. Às vezes, as pessoas acham ruim, porque também, né? Como não respeitar vai ter provavelmente alguma consequência, então as pessoas, com medo da consequência e, também, porque não querem se meter em confusões, acabam respeitando as regras. Cabular a aula, a gente sabe que vai ter uma baita consequência, porque ninguém quer ter a fama de quem tá matando aula. Acho que nem precisava ter uma regra pra isso. (H.C., 14)

Porque tem gente que não entende que as regras são feitas para obedecer. Porque a regra é um controle para não virar uma bagunça a escola. Pra mim é para isso que serve a regra, mesmo não concordando. (L.R., 13)

Porque tem que respeitar, se é ordem tem que respeitar, se é uma pessoa tem que respeitar. Não faz isso, porque, às vezes, eles não gostam muito dessa coisa, da regra. Acha que pode ser de uma outra maneira, elas não tem muita vontade porque não quer ter que fazer as coisas assim. (A.F., 12)

Porque eles devem não perceber isso, por estar agitado e fazer sem noção ou até por não admitir a regra. As pessoas respeitam regras pra não receber multas ou coisas ruins, aqui na escola acho que a pessoa pega advertência ou suspensão. (R.M., 14)

Quanto ao argumento da *Educação*, para 30,88% dos jovens a maneira como os pais educam seus filhos determinaria a maneira como os alunos agiriam, como lidariam com as regras e com as pessoas, como afirmaram nessas respostas:

Eu acho que tudo isso aí, deve vim de casa. (E.C., f, 12)

Porque a mãe não dá educação. (C.S., f, 11)

Pelo mesmo motivo, pela educação, tem gente que não respeita as regras, por educação. Ela pode ter trauma de infância, tudo que ela passou, tudo que os pais deram até esse momento, e tudo que todo mundo que entrou na vida dessa pessoa contribuiu. Se você tem uma má influência com quatro anos de idade, é claro que vou te tornar uma criança muito mais esperta do que se eu tiver uma educação mais certinha. (T.G., f, 13)

Respeito os pais ensinam desde cedo. (M.T., 13)

Outras num respeitam porque não quer, porque o pai e a mãe não tem atitude. (M.O., 14)

Ele é mesmo mal educado, aprendeu com o pai. Por exemplo, discute com o professor e discute com o pai. (F.L., 14)

Para 41,06% dos jovens, os motivos que levariam um aluno a transgredir ou respeitar seriam de ordem *Relacional*, dirigidos aos colegas com a finalidade de se destacar no grupo, através da exibição de força e da captura de atenção (Tabela 16), assim como de integrar-se ou fazer parte do grupo. Ou seja, esses comportamentos vinculam-se diretamente a como os alunos são vistos ou valorizados pelo grupo. Vejamos então como se distribuem as respostas dos jovens entre os argumentos: *Destaque, Poder e Fama*.

Tabela 16.2

Motivações Relacionais para transgredir – distribuição das respostas por faixa etária e sexo.

Motivações Relacionais	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Destaque</i>	16	55,17	17	51,52	16	51,61	17	54,84	33	53,23
<i>Poder</i>	7	24,14	8	24,24	10	32,26	5	16,13	15	24,19
<i>Fama</i>	6	20,69	8	24,24	5	16,13	9	29,03	14	22,58

Para 53,23% dos jovens, o motivo principal da atitude transgressora do aluno seria sua necessidade de *Destaque* no grupo (Tabela 16.2). Nota-se nas argumentações desses jovens que as atitudes de transgressão se dirigem, prioritariamente, aos colegas:

Têm aqueles caras que não tem muito amigo e fica fazendo gracinha pra ver se faz algum amigo, sei lá. (P.M., 11)

Alunos novos fazem isso pra se enturmar com o grupo. (G.G., 12)

Chamar a atenção de alguém que não está prestando atenção nele. (R.M., 14)

Chamar atenção de todo mundo, da professora e mais dos colegas. (K.P. f, 11)

Quer aparecer, quer ser o centro das atenções, tipo se eu fizer isso tá errado e vai lá e faz. Acho que o grupo fala que não é legal, mas ele faz para os amigos, pros amigos mesmo. (A.B. f, 12)

Acho que é para se mostrar, primeiro se for menino é para se mostrar para as meninas ou também para os amigos. (T.R., f, 12)

A justificativa *Poder* indicada por 24,19% dos jovens seria semelhante à anterior por ter como alvo a atenção dos colegas, mas se diferencia pela tentativa do aluno em obter o controle do grupo ou sua admiração, através do uso da força e outras formas de dominação, como é possível notar nestas falas:

Quer se achar que é o melhor ou a melhor, todo poderoso, toda poderosa. (T.R., f, 12)

Eles querem mais chamar atenção, eles querem provar pros outros que eles têm autonomia, que eles que fazem as próprias regras. Mas num é assim, é um coletivo, é um grupo e que todo mundo tem que seguir as mesmas regras pra funcionar e quem não segue. Por exemplo, uma lei de trânsito, além de se prejudicar, prejudica todas as outras pessoas. Acho que quer se mostrar, quer ser machão “não, porque que eu tenho que seguir lei? Ninguém manda em mim”, acho que é uma coisa mais assim. (L.P., 14)

Se sentir forte, pra todo mundo sentir medo daquela pessoa. (K.P., f, 11)

Ou pensa, vou fazer porque se não fizer vão achar que eu não sou corajosa. (D.S., f, 13)

Porque eu acho é pra se sentir o maioral da sala. Fala assim “eu não tenho medo de nada, todo mundo vai me respeitar”. (A.L., f, 13)

Alguns também sugeriram que as atitudes de afirmação de força do aluno se dirigiriam aos professores e à instituição, como colocaram C.G. (11): “*Eu acho que eles querem tentar, ver até o limite que a escola chega.*” ou G.B. (12): “*Ele quer ser domínio, e dos professores também.*”.

Por fim, 22,58% dos jovens sugeriram que as atitudes de transgressão teriam origem na *Fama* de colegas sobre colegas que, na tentativa de não perder uma amizade ou de fazer parte do grupo, aceitariam determinados desafios, como nos contam esses jovens:

Acho que é influência dos outros, tipo um amigo fala pro outro ir fumar com ele, ou ele vai lá e o outro fala “ih, menininha” e não sei o quê... E ele acaba indo, se deixa influenciar. (L.M., 12)

Porque o amigo tá fazendo uma coisa errada, só para não perder o amigo, copia tudo que ele está fazendo. (B.F., 11)

Eu acho que eles fazem errado, porque estão no grupo, talvez sozinha não faça. (M.O., 14)

Ah, não sei às vezes pode ser que um amigo dele fez e ele achou legal, mas na verdade é ruim, é ruim isso pra pessoa. (G.F., F, 11)

Os aspectos que consideramos de ordem *Moral* foram expressos por 34,44% dos jovens, pois foram relacionados à presença do respeito como valor central e à consciência dos princípios e valores que subjazem as regras e os comportamentos, ou seja, à aspectos de *Personalidade* e de *Consciência*.

Tabela 16.3

Motivações Morais para respeitar ou transgredir – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Motivações Morais</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Personalidade</i>	17	65,38	15	57,69	20	60,60	12	63,16	32	61,54
<i>Consciência</i>	9	34,62	11	42,31	13	39,40	7	36,84	20	38,46

Foram reunidos como de *Personalidade* os argumentos de 61,54% dos jovens, que sugeriram que aspectos relacionados à constituição do sujeito estariam relacionados à valorização do respeito ou da transgressão (Tabela 16.3), sendo que para 38,46% dos jovens essas ações foram relacionadas com a maneira de pensar, de avaliar e planejar essas ações, o que seria argumento de *Consciência*.

Outros aspectos levantados por 24,50% dos jovens foram agrupados no que chamamos de ordem *Pessoal*, por se referirem ao prazer e a afirmação da vontade nas atitudes de transgressão, compreendendo os itens *Afirmação da vontade* e *Prazer* (Tabela 16.4).

Tabela 16.4

Motivações Pessoais para respeitar ou transgredir – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Motivações Pessoais</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Afirmação da vontade</i>	8	44,44	12	63,16	6	46,15	14	58,33	20	54,05
<i>Prazer</i>	10	55,56	7	38,84	7	53,85	10	41,67	17	45,95

As respostas de 54,05% dos jovens que foram consideradas *Afirmação da vontade*, foram aquelas nas quais foi sugerido que os alunos agissem de acordo com sua vontade, conscientes de que as atitudes seriam de desrespeito, baseados na escolha pessoal (Tabela 16.4), o que pode ser visto nessas falas:

Faz porque quer, escolhe bagunçar e zoar, porque tem coisa pra fazer e num faz. Fica com preguiça de fazer as coisas. (R. S. 14)

Tem um menino que faz tudo, tudo que ele quiser. Ele sabe que num é pra fazer. (N.O. 14)

Faz porque quer fazer. (K.B., 12)

Acho que é meio bobão, ele já sabe o que acontece se faz uma coisa errada e faz. (A.A., 11)

Porque é teimosa, mal criada, ou é só pirracenta (C.M., f. 14).

Por fim, temos 45,95% dos jovens que sugeriram que os comportamentos de desrespeito se refeririam a busca do aluno por *Prazer*, como afirma G.M. (13) “*Acho que a pessoa sabe que tá errado, mas faz porque tem prazer de fazer as coisas errada.*”.

Examinaremos agora como estão distribuídas as respostas entre as faixas etárias. Tanto os jovens de 10 a 12 anos como os de 13 a 15 anos apresentaram respostas semelhantes ao total geral para a maior parte das motivações, pois somente encontramos diferenças relevantes entre as respostas de motivações *Pessoais*. No que refere a este item, 55,56% dos jovens de 10 a 12 anos (16,72% a mais que os de 13 a 15 anos) sugeriram que a razão das atitudes de transgressão estaria relacionada ao *Prazer*, enquanto que 63,16% dos jovens de 13 a 15 anos (18,72% a mais que os de 10 a 12 anos), ao aspecto de *Afirmação da vontade* (Tabela 16.4).

Dentre das motivações de ordem *Convencional*, a maioria dos meninos (74,29%) sugeriu que essas atitudes seriam decorrentes da maneira como lidariam com as *Regras*; já entre as meninas não houve tal adesão ao item *Regras* (63,64%), pois 36,36% delas apresentou argumentos relacionados à *Educação*, isto é, uma diferença de 27,28% (Tabela 16.1). No que se refere às motivações *Relacionais*, tanto meninas como meninos consideraram, em primeiro lugar, as questões relativas ao *Destaque* (51,61% de meninas e 54,84% de meninos); no entanto, uma porcentagem 16,13% maior de meninas citou o aspecto *Poder* (32,26%), enquanto uma porcentagem 12,90% maior de meninos indicou o aspecto *Fama* (29,03%) (Tabela 16.2). No que se refere às motivações *Pessoais*, 53,85% de meninas que sugeriram o *Prazer* em comparação a 58,33% de meninos, que sugeriram como motivação a *Afirmação da vontade* para os comportamentos de transgressão, representando uma diferença de 12,18%, na porcentagem de respostas entre meninas e meninos (Tabela 16.4).

F. Afetividade

A pergunta *Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita regras ou ordens?* é complementar a anterior, no sentido de investigar os aspectos afetivos, diz respeito aos sentimentos que acompanham as motivações de ordem prática e intelectual, no que se refere às atitudes de respeito ou transgressão. Sendo assim, as respostas dessa questão podem ser consideradas como desdobramento da anterior e expressam as opiniões dos jovens sobre

os sentimentos que imaginam acompanhar as ações de respeito e transgressão. Vamos então examinar as respostas deles para essa questão.

Tabela 17

Respostas para a pergunta - Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita regras ou ordens? – distribuição das respostas por faixa etária e sexo.

Sentimentos	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Satisfação</i>	27	35,53	22	29,33	21	28,38	28	36,36	49	32,45
<i>Culpa</i>	17	22,37	22	29,33	19	25,68	20	25,97	39	25,83
<i>Vergonha</i>	16	21,05	13	17,33	12	16,22	17	22,08	29	19,21
<i>Não sente</i>	13	17,11	14	18,67	14	18,92	13	16,88	27	17,88
<i>Respostas evasivas</i>	5	6,58	3	4	6	8,11	2	2,60	8	5,30

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias hipóteses, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Segundo 32,45% dos jovens, o sentimento que advém da ação transgressora seria a *Satisfação* (Tabela 17): o aluno se sentiria feliz por ter feito o que se fez e por ter sido notado pelos outros, como expressam as falas de G.M. (13): “*Se sente feliz de chamar a atenção.*”, de B.N. (13): “*Às vezes, dá adrenalina, tipo fazer uma coisa que é errada. Você fica pensando “Nossa, e se uma pessoa descobrir que eu tô fazendo uma coisa errada?”. Dá uma adrenalina, é mais legal.*”, ou mesmo de A.B (15): “*Tem umas que acha que até tão fazendo bonito.*”. Atitude que poderia também levá-los a sentir orgulho pela transgressão cometida:

Porque ela quer mostrar que é badalada, “vou ficar com ela porque ela faz as coisas, ela não é aquela santa”. Ela deve se sentir boa, porque é badalada. (K.M., f, 13)

Mas, se a pessoa quis mesmo fazer, tipo eu fiz isso, se sente feliz, porque fez o negócio e não é culpada. (G.A., f, 11)

Se sente feliz, acha que é o fortão da escola, porque os outros acham que ele vai bater. (L.Q. 14)

Ela se sente terrível, poderoso, quando leva uma bronca e fala que não fez isso. (W.D., 12)

A *Culpa* foi indicada por 25,83% dos jovens como o sentimento resultante da transgressão como demonstram essas respostas:

Sente-se mal, por ter feito algo errado. (M.B., f, 12)

Se sente mal, porque fez algo ruim. (J.P., f, 11)

Ah, depende, tem gente que se sente culpada, “ah, putz, não devia ter feito isso”. (G.M., f, 13)

Depois pensa, não deveria ter feito isso. Mas faz de novo, por causa da influência dos amigos. (R.S., 14)

No momento se sente feliz, mas vai se arrependendo pouco a pouco das coisas que faz. (L.R., 13)

Ela faz as coisas assim, primeiro ela acha legal depois ela se arrepende. (C.N., f, 13)

Assim como 19,21% dos jovens indicaram a *Vergonha* como sentimento que acompanharia atos de transgressão, um sentimento dirigido a si mesmos ou relacionado às expectativas que os alunos teriam de si mesmos. Isso pode ser notado nas seguintes respostas:

Triste com a coisa que fez e de ter feito o que fez. (R.V., 11)

De mal com a vida. Quem faz certo, quem vai ter o futuro melhor. (J.S., f, 13)

Depende da pessoa, eu acho que eu ficaria magoada, porque eu estaria fazendo uma coisa errada, estaria magoando a outra pessoa, eu estaria desobedecendo ela. (G.M., f, 11)

A soma das respostas de *Culpa* e *Vergonha* é 45,04% (Tabela 17), o que nos parece importante, quando pensamos que para somente 17,88% dos jovens, o julgamento seria de que os alunos que comentem transgressões, *Não sentem nada*. Isso porque os sentimentos que geralmente, acompanham esses atos mobilizariam, como já foi dito, possíveis regulações atitudinais. Vejamos como os jovens descrevem esses alunos:

Depende, tem pessoas que fazem e não tem noção e nem liga. (N.S., f, 12)

Se ela fez é porque ela não liga muito, acho que ela não se sente mal. (V.L., f, 13)

Tem pessoas que nem sente culpa, se sente normal. (E.C., f, 12)

Não sei, dependendo da pessoa talvez ela não ligue, que isso não faça efeito nela. (G.H., 13)

Se sabe que tá errada, pode se sentir o bom, que fez a coisa e depois que leva a culpa, não sei.

Tem algumas que nem acha errado. (T.G. 13)

Porque tem gente que nem se arrepende. (R.Q., 12)

Quando observamos a atribuição de afetos para os atos de transgressão e obediência, não se notou diferenças relevantes na distribuição das respostas entre as faixas etárias e sexos.

G. Percepção de autoridade

Os alunos agem da mesma maneira com todos os professores? Que “tipo” de professor os alunos obedecem mais? Levando em conta que uma importante parte da aprendizagem dos conteúdos escolares se dá através da intermediação do professor, julgamos necessário investigar se os alunos identificariam na interação professor/aluno, aspectos que os auxiliassem nesse sentido, ou investigar quais seriam, sob a perspectiva dos jovens, as razões que os levariam a reconhecer ou não a autoridade do professor. Para isso, apresentamos aos jovens a questão *Algumas alunas/ Alguns alunos obedecem mais a uma professora/professor do que outra/outro. Por que você acha que isso acontece?*

Ao analisar as respostas para esta questão notamos que um mesmo aspecto foi considerado por um participante como razão para obedecer e por outro para desobedecer, como podemos ver, por exemplo, nas respostas de H.C. (12): “*Porque, às vezes, o aluno gosta do professor porque ele é legal, não passa muita lição. Os alunos obedecem o professor que*

não passa muita lição.”, e de R.C. (12): “Porque é assim, o professor que for bom e não dar muita lição, eles só ficam brincando, não obedece direito.”. Sendo assim, as respostas para essa questão foram organizadas de acordo com os argumentos utilizados pelos jovens para que um aluno obedecesse ou não um professor, em quatro grupos: *Limite*, *Relacionamento*, *Competência* e *Características do aluno*.

Tabela 18

Atribuições de fatores relacionados à obediência e transgressão - Alguns alunos obedecem mais um professor do que outro. Por que você acha que isso acontece?- distribuição por faixa etária e sexo.

<i>Fatores para Obediência/Transgressão</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Limite</i>	61	80,26	56	74,67	60	77,92	57	74,03	117	77,48
<i>Relacionamento</i>	37	48,68	32	42,67	31	41,89	38	49,35	69	45,69
<i>Competência</i>	14	18,42	12	16	11	14,86	15	19,48	26	17,22
<i>Característica do aluno</i>	9	11,84	10	13,33	6	8,11	13	16,88	19	12,58
<i>Sem resposta</i>	0	0	1	1,33	1	1,35	0	0	1	0,66

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias justificativas, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

A maioria dos jovens (77,48%) sugeriu que a maneira do professor lidar com o *Limite* seria o fator mais relevante para que o aluno reconhecesse ou não a autoridade (Tabela 18), o que conta são os meios que o professor utiliza para que as tarefas sejam realizadas e para que as regras sejam cumpridas. Para 45,69% dos jovens a forma de *Relacionamento* que o professor estabelece com o aluno poderia fazer com o que os alunos poderia fazer com que eles obedecessem ou não. Outros 17,22% consideraram que a maneira do professor dar as aulas, isto é, sua *Competência* profissional, seria a responsável pela atitude do aluno em sala de aula. Por fim, para 13,24% dos jovens as *Características do aluno* seria o fator determinante da obediência ou da transgressão.

Primeiramente, vamos conhecer os resultados para as respostas de *Limite*, que de acordo com as justificativas dos jovens poderia se dar de três formas: *Respeito mútuo*, *Coação* e *Ausência do limite*.

Tabela 18.1

Aspectos do fator Limite – distribuição das respostas por faixa etária e sexo.

Aspectos Limite	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Respeito mútuo</i>	24	39,34	22	39,29	23	38,33	23	40,36	46	39,32
<i>Coação</i>	22	36,07	19	33,93	21	35	20	35,09	41	35,04
<i>Ausência</i>	15	24,59	15	26,79	16	26,67	14	24,56	30	25,64

Na justificativa *Respeito mútuo* foram agrupadas 39,32% das respostas que indicaram o diálogo como responsável pela relação de obediência para com o professor (Tabela 18.1), como vemos nessas falas:

Tem professor que sabe conversar. Acho que a gente obedece mais quem sabe conversar, porque se não você não vai ter o respeito das pessoas. Mas se a professora chegar do seu lado e falar assim, então já é o suficiente já. (M.T., 13)

Obedecem os professores que não gritam, que falam com respeito com você, igual você fala com respeito com ele. (M. A., f, 13)

A *Coação* foi descrita por 35,04% dos jovens como motivo para o aluno obedecer ao professor, principalmente pelo medo, como pode ser visto nessas respostas:

Eu acho que a gente, têm professores, que a gente tem medo e outros não. Os que a gente tem medo a gente obedece e os outros não. É medo porque um professor pode fazer uma coisa que o outro num pode, ou por um ser mais bravo em alguma situação ou outra, a gente pensa que ele pode fazer algumas coisas que outro não faria. Ah, por exemplo... A gente tá fazendo barulho na aula de um professor, só que ele não fala nada, já na aula de outro ele briga com a gente. A gente vai respeitar mais o que briga porque a gente percebe qual é mais rígido. (M.B., f, 13)

Porque tem professor que a gente fica mais com medo. A V., por exemplo, todo mundo respeita ela, porque tipo ela passa um ar de autoridade, de seriedade, a gente respeita mais ela. Por causa do jeito dela assim de ser, quando ela fica brava, ela grita! Nossa senhora! Aqui é tipo uma hierarquia. (A.R. f, 14)

Às veze, os professores são bravos e outros são carentes. Obedece mais o bravo porque ele é mais respeitado. (R.T., f, 12)

Eles obedecem o mais bravo, porque ele coloca ordem. (W.M., 14)

Mas, notou-se nas respostas desse grupo, que as relações de coação poderiam justificar atitudes de transgressão por parte dos alunos, como podemos observar nessas falas:

Se um professor briga muito com você, você passa a não respeitar tanto ele. (R.F., f, 11)

Se o professor grita e ele implica ninguém obedece. (G.B. f, 12)

Mas tem professor que fica estressado toda hora, então o aluno não vai conseguir ter respeito por uma pessoa que tá sempre estressado, que grita. (M.N., f, 12)

Um professor que é rígido, ele é muito mandão, você se descontrolar mais fácil. (T.F., 11)

Tem professores que só sabe gritar, gritar, gritar, por isso que as pessoas zoam e ninguém obedece, porque eles gritam comigo. Essas coisa leva a isso. (T.G. 13)

Sendo assim, as respostas para *Coação* foram agrupadas de acordo com resultados de *Transgressão*, com 53,66% das respostas, e de *Obediência* com 46,34% das respostas (Tabela 18.1.1).

Tabela 18.1.1

Organização das respostas de Coação de acordo com os resultados de obediência e transgressão – distribuição das respostas por faixa etária e sexo.

<i>Resultado Coação</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Transgressão</i>	12	54,55	10	52,63	12	57,14	10	50	22	53,66
<i>Obediência</i>	10	45,45	9	47,37	9	42,86	10	50	19	46,34

Além desses, 25,64% dos jovens sugeriram que a *Ausência* de limites seria responsável pelo comportamento do aluno (tabela 18.1):

Porque têm uns alunos que são mais atentado e têm vários professor que não faz nada. E o professor mais calmo não faz nada e aí eles fazem o que quer. (W.M., 14)

Porque têm professores que não mostram muita autoridade, aí as pessoas acham que ele não mostra autoridade e pensam que podem zoar com a cara dele. (L. M., 12a.)

Tem professor que são besta com os alunos, deixa eles fazer o que quer. (A.B., f, 15)

Às vezes, o professor é tão legal que as pessoas não mostram o respeito devido, mesmo ele sendo legal. (E.C., f, 12)

Porque tem professor que é bravo e outro que é legal. Eles divide as coisa, legal com essas coisa da bagunça. Porque o mais legal começa a brincar, ri e aí os aluno começa a desrespeitar ele. (F.G., 14)

Em segundo lugar vamos conhecer as respostas que correspondem aos argumentos que se referem à maneira como o professor estabelece um *Relacionamento* com o aluno. As respostas deste grupo representam 45,69% do total de respostas e foram distribuídas nos aspectos *Simpatia* com 49,28% das respostas, *Carisma* com 34,78% e *Intimidade/amizade*, com 15,94% das respostas. (tabela 18.2)

Tabela 18.2

Aspectos do fator Relacionamento – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspectos Relacionamento</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Simpatia</i>	18	48,65	16	50	16	51,61	18	47,37	34	49,28
<i>Carisma</i>	16	43,24	8	25	10	32,26	14	36,84	24	34,78
<i>Intimidade/Amizade</i>	3	8,11	8	25	5	16,13	6	15,79	11	15,94

Para 49,28% dos jovens, os sentimentos descritos como “gosto” professor ou “não gosto” do professor, ou seja, *Simpatia* ou não pelo professor, e até mesmo deste para com os alunos, poderiam interferir no comportamento do grupo:

Por causa que, se um aluno não gosta do professor, ele fica com raiva do professor e aí ele não obedece o professor. (G.G., f, 11).

Afinidade, porque têm uns professor que a gente até gosta e outros que a gente não gosta. (M.O., 14)

Acho que é por empatia, tem professor que o aluno não gosta e o aluno acaba respondendo o professor. (V.S., 13)

Por causa do favoritismo do professor, um presta mais atenção que o outro. A sala tem um professor que a gente obedece mais que o outro. Muitas vezes, vai do caráter do professor. Tem professor que não aguenta a gente mesmo, aí só quer brigar. A gente começa assim, “eu não gosto daquela professora então vou respeitar menos que a outra”, e isso vai espalhando pra todos os alunos. (M.A., 14)

Eu acho que o professor gosta mais de um aluno do que o outro e tem uma relação maior com um que com outro. (G.H., 13)

O *Carisma* pessoal, descrito pelos jovens como “um professor brincalhão e descontraído”, foi indicado por 34,78% dos jovens como uma das justificativas para obedecer. Vejamos:

Eu acho que eles respeitam mais um professor brincalhão que sempre tá de boa com eles. (C.G, 11)

Por que o professor é mais legal, brinca mais e não fica focado só no conteúdo assim. Ele brinca mais com as pessoas assim, é mais legal. (K.V., 11)

Na sala tem bastante disso, tipo a de Ciências, ela é superdivertida, brinca com a gente dando a matéria. Eles obedecem mais os professores que brincam e fazem palhaçada na sala de aula mesmo ensinando. (A.C., f, 12)

Ah, pelo fato de alguns professores serem mais descontraídos com os alunos, meio que fazem brincadeiras assim com os alunos. Os alunos obedecem mais esses que são mais descontraídos. (B.D., f, 14)

Tanto o professor que busca estabelecer relações de maior simetria e proximidade com o aluno, como aquele que procura ter relações de amizade ou de *Intimidade* foram considerados por 15,94% dos jovens como mais obedecidos pelos alunos:

Obedece, acho que é para não perder essa relação de amizade mesmo com o professor, sabe? (B.D., f, 14)

Acontece bastante, isso acontece pela intimidade, se ele pedir eu vou parar. (B.N., f, 13)

Acho que por causa, porque a gente é mais intimido, aí respeito mais. (G.M., 13)

Alguns professores já é mais amigo. Respeita mais quem é amigo (K.B., 12).

Porque alguns alunos têm mais intimidade com o professor do que com outro, é mais próximo, não tem vergonha de chegar e perguntar as coisas pro professor. (R.S., 14)

Se o professor é mais legal, você obedece mais, porque você fica mais íntimo do professor. Fica mais íntimo, fica mais empenhado na aula, começa a gostar mais da matéria. (J.M., 11)

Em terceiro lugar, foram considerados os argumentos que levam em conta a *Competência* do professor para dar uma boa aula, isto é, para 17,22% dos jovens, a forma

como o aluno se comporta na sala seria o reflexo da qualidade da aula oferecida pelo professor (Tabela 18.3):

O que faz o professor ter autoridade é o conhecimento dele, a aprendizagem dele. (E.C., f, 12)
O professor ruim entra mal humorado na sala, fala sem prestar atenção à ninguém e não explica direito as matérias. E aí a gente num obedece. (G.S., 13)
Alguns têm mais respeito pelo professor, cada um tem uma maneira de ver o professor. O professor tem que ter caráter, se ele tiver caráter o aluno vai respeita ele. Aquele que passa a lição, sabe explicar e toma as atitudes correta numa determinada situação. (A.L., f, 13)
Quando ele conversa, não é ignorante, fala legal com a gente, dá a lição explicada, porque tem professor que não explica. (N.S., 12)
O professor legal dá uma aula mais descontraída e que não é sempre o mesmo conteúdo. A gente obedece mais o professor que não passa a aula inteira fazendo sempre a mesma coisa. (R.A., 11)

O último grupo de fatores se refere às *Características dos alunos*, com 12,58% das respostas que consideraram que a obediência e a transgressão dependeriam da predisposição do aluno e das características de sua personalidade:

Tem alunos que são mais estudiosos e outros não. Não tem nada no professor que faz a gente obedecer. (I.S., f, 12)
O professor ser legal depende do caráter do aluno, o aluno tem que merecer o professor ser legal com ele também. (B.N., f, 13)
Alguns não querem estudar e querem ficar lá na brincadeira. Respeita porque quer estudar e outros querem ficar brincando com o celular. Num tem a ver com o professor. (W.D., 12)
Porque têm uns alunos que são mais atentado e têm vários professor que não faz nada. (W.M., 14)
Porque uns alunos são mais interessados na matéria que os outros. Tem gente que gosta mais de uma coisa e outros de outra, acho que é por isso. (E.F., 13)

Dentre estes estão também os que consideraram que a educação familiar seria determinante no comportamento do aluno, como comentam B.V. (13): “Ah, eu acho que é assim, meio do que os pais passam para eles. Ele é o educador, como ele é na sala, se ele não é educado com os pais, meio que os pais não fazem nada para ele ser educado, aí ele não é educado na sala de aula, porque ele não tem a noção. Não depende do professor e nem do jeito que ele dá aula. Não, pra mim não.”. Ou M.T. (13): “Porque eu acho que é uma mistura de coisas. Cada um tem seu ensino que tem, vem de casa, como minha mãe que me ensinou a não falar palavrão e outras várias coisas, não ficar perto dos meninos quando estão bagunçando. A educação vem de casa, não vem da escola.”.

No conjunto das respostas para a questão *Algumas alunas/ alunos obedecem mais a uma professora/professor do que outra/outro. Por que você acha que isso acontece?*, notou-se que não houve diferenças relevantes na distribuição das respostas para os fatores de obediência e transgressão entre as faixas etárias. No entanto, para as justificativas do fator *Relacionamento*, encontramos diferenças nas porcentagens de respostas para *Carisma* e

Intimidade/Amizade. Para 43,24% dos jovens de 10 a 12 anos (18,24% a mais que jovens de 13 a 15 anos), o *Carisma* do professor estaria relacionado à maneira como o aluno se comportaria durante a aula, e para 25% dos jovens de 13 a 15 anos (16,89% a mais que jovens de 10 a 12 anos), seriam as relações de *Intimidade/Amizade* entre professor e aluno as responsáveis pela atitude do aluno durante a aula (Tabela 18.2). No que se refere à distribuição de respostas entre meninas e meninos, não foram encontradas diferenças relevantes na porcentagem de respostas para nenhum dos fatores e seus argumentos.

Terminada a apresentação geral dos dados do Estudo 2 - Relação com autoridade, vamos agora conhecer como estão distribuídas e se foram encontradas diferenças entre as respostas nas escolas públicas e particulares, para os mesmos itens.

11.2. Estudo 2 - Relação com a autoridade – resultados relativos ao tipo de escola (pública e particular)

Nessa seção apresentaremos os resultados obtidos nas escolas públicas e particulares, através das situações agrupadas em torno do eixo Relação com autoridade.

A. Submissão

No que se refere ao total geral das respostas para a situação *Uma aluna/um aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso*, 55,63% dos jovens consideraram correto *Fazer sem concordar*. Destes mais da metade (63,10%) por *Obrigatoriedade* (Tabela 19). Além destes, 35,76% do total geral dos jovens considerou correto *Não fazer* algo sem concordar, sendo que mais da metade deles (68,52%) por *Discordar do que é pedido*. Vejamos como estão distribuídas as respostas nas escolas públicas e particulares.

Tabela 19

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno faz uma coisa, mesmo sem concordar com isso – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Fazer sem concordar</i>	48	51,61	36	62,07	84	55,63
<i>Não fazer</i>	46	49,46	8	13,79	54	35,76
<i>Ponderar</i>	13	13,98	11	18,97	24	15,89
<i>Sem resposta</i>	2	2,15	2	3,45	4	2,65

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar vários julgamentos, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 62,07% dos jovens de escolas particulares, 10,46% a mais que jovens de escolas públicas (51,61%), o correto seria o aluno *Fazer sem concordar*. No entanto, 49,46% dos jovens de escolas públicas consideraram correto o aluno *Não fazer*, 35,67% a mais que jovens de escolas particulares (13,79%). Sendo assim, uma porcentagem maior de jovens de escolas particulares considerou correto o aluno fazer algo sem concordar e poucos consideraram que deveria se recusar a fazer algo sem concordar. Apesar de quase metade dos jovens de escolas públicas sugerir que o correto seria fazer algo mesmo sem concordar, para uma porcentagem

maior deles o correto seria o aluno se recusar a fazer algo sem concordar. Mas, quais seriam as justificativas para tais atitudes?

Tabela 19.1

Justificativas para Fazer sem concordar – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>Fazer sem concordar</i> Justificativas	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Obrigatoriedade</i>	31	64,58	22	61,11	53	63,10
<i>Benefício próprio</i>	12	25	5	13,89	17	20,23
<i>Evitar sanção</i>	5	10,42	9	25	14	16,67

Tanto nas escolas públicas como nas particulares, a justificativa principal para o aluno *Fazer sem concordar* seria a *Obrigatoriedade*. Isto reflete 64,58% de jovens de escolas públicas e 61,11% de particulares (Tabela 19.1). No entanto, enquanto 25% dos jovens de escolas públicas justificaram essa atitude como *Benefício próprio* (11,11% a mais do que nas escolas particulares), outros 25% de jovens de escolas particulares justificaria essa atitude para *Evitar sanção* (14,76% a mais que nas escolas públicas).

Tabela 19.2

Justificativas para Não fazer – distribuição de respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Não fazer</i> Justificativas	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Discordar do que é pedido</i>	33	71,74	4	50	37	68,52
<i>Negar a influência dos outros</i>	13	28,26	4	50	17	31,48

Entre os jovens de escolas públicas que consideraram correto o aluno *Não fazer* algo sem concordar, a maioria (71,74%) fez essa sugestão por acreditar ser possível o aluno *Discordar do que é pedido*, diferente do que ocorre nas escolas particulares nas quais 50% dos jovens justificou essa atitude julgando possível *Discordar do que é pedido* (21,74% a menos que nas escolas públicas) e outros 50% por ser melhor o aluno *Negar a influência dos outros* (21,74% a menos que nas escolas públicas) (Tabela 19.2).

B. Negação

A atitude do aluno *Não negar* uma tarefa pedida pelo professor foi considerada correta por 64,90% do total geral dos jovens; destes 41,41% justificou sua atitude por *Benefício próprio* e 36,36% como *Dever*. Nas escolas públicas encontrou-se uma distribuição de respostas semelhante, sendo ainda maior a porcentagem de respostas para *Não negar*

(72,04%), com 13,42% a mais que respostas entre jovens de escolas particulares (58,62%) (Tabela 20).

Tabela 20

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno se nega a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por escolas públicas e privadas.

É correto	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não negar</i>	67	72,04	34	58,62	98	64,90
<i>Negar</i>	26	27,96	18	31,03	44	29,14
<i>Sem resposta</i>	6	6,45	4	6,90	10	6,62

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar vários julgamentos, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

No que se refere às justificativas para *Não negar*, podemos dizer que tanto os jovens de escolas públicas como os de escolas particulares se dividem entre considerar correto o aluno fazer o que fosse pedido por *Benefício próprio* e por *Dever*, ou seja, fazer o que é pedido pelo professor seria considerado proveitoso para si mesmo ou como parte dos direitos e deveres de um aluno.

Tabela 20.1

Justificativas para Não negar a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Não negar</i> Justificativas	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Benefício próprio</i>	25	37,31	15	44,12	40	41,41
<i>Dever</i>	26	38,81	13	38,24	36	36,36
<i>Ordem</i>	16	23,88	6	17,65	22	22,22

Realizar as tarefas por ser uma *Ordem*, por ter sido imposta pelo professor, foi considerada justificativa para uma porcentagem menor de entrevistados tanto das escolas públicas (23,88%) como das escolas particulares (17,65%).

Tabela 20.2

Justificativas para se Negar a fazer uma tarefa – distribuição de respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Negar</i> <i>Justificativas</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Escolha</i>	9	34,62	8	44,45	17	38,64
<i>Oposição</i>	11	42,31	4	22,22	15	34,09
<i>Direito</i>	6	23,08	6	33,33	12	27,27

Uma porcentagem bem menor do total geral dos jovens (29,14%) julgou que seria correto o aluno *Negar*, sendo as justificativas de 38,64% deles a possibilidade de *Escolha* e de 34,09% a possibilidade do aluno fazer isto por *Oposição*. (tabela 20.2) Mesmo não sendo encontrada uma diferença relevante (3,07%) entre a porcentagem de respostas para *Negar* entre as escolas públicas e particulares, notaram-se diferenças relevantes nas justificativas para tal atitude, sugeridas pelos jovens de escolas públicas e particulares. Para os jovens das escolas públicas seria possível o aluno se negar a fazer algo que o professor tenha pedido, primeiramente, por *Oposição* (42,31%) e, em segundo lugar, por *Escolha* (34,62%). Nas escolas particulares, 44,45% dos jovens considerou, em primeiro lugar, que o aluno poderia não realizar uma tarefa por *Escolha*, dado este confirmado pela segunda possibilidade, que seria deixar de realizar o que é pedido por ser um *Direito* (33,33%), ficando por último a questão da *Oposição* (22,22%).

C. Percepção de justiça

Aceitar um ponto negativo, como já foi dito, significa submeter-se a uma decisão do professor, seja ela considerada correta ou não pelo aluno. Esse foi o posicionamento de 36,42% do total geral dos jovens, porcentagem semelhante a de jovens que consideraram correto o aluno *Não aceitar* (32,45%) esta decisão; ou seja, a diferença de respostas entre esses dois posicionamentos não pode ser considerada relevante. O mesmo ocorreu entre as respostas dos jovens de escolas públicas. No entanto, nas escolas particulares, encontramos 13,8% a mais de respostas para *Aceitar* (39,66%) do que para *Não aceitar* (25,86%) (Tabela 21).

Tabela 21

Respostas para a situação padrão - - Uma aluna/aluno aceita receber um ponto negativo em sua nota por causa do “barulho” que o grupo fez, mesmo sem ter feito isso - distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Aceitar</i>	32	34,41	23	39,66	55	36,42
<i>Não aceitar</i>	34	36,56	15	25,86	49	32,45
<i>Buscar esclarecimento</i>	24	25,81	14	24,14	38	25,17
<i>Sem resposta</i>	4	4,30	5	8,62	9	6,45

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar vários julgamentos, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

No que se refere às justificativas da atitude *Aceitar*, 50% dos jovens de escolas públicas e 52,17% de escolas particulares sugeriram que o aluno aceitasse por *Submissão* à autoridade do professor, pois ele seria quem “manda na classe” como foi visto anteriormente (Tabela 21.1). O mesmo foi observado no total geral de respostas (50,91%) (Tabela 21.1).

Tabela 21.1

Justificativas para Aceitar o ponto negativo – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>Aceitar</i> <i>Justificativas</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Submissão</i>	16	50	12	52,17	28	50,91
<i>Responsabilidade compartilhada</i>	16	50	11	47,83	27	49,09

Outros 50% de jovens de escolas públicas e 47,83% de escolas particulares julgaram correto *Aceitar* por considerar o “barulho” uma responsabilidade do grupo, isto é, consideraram mais importante a *Responsabilidade Compartilhada*, na qual as atitudes de cada componente do grupo seriam de responsabilidade de todos. Esses resultados foram muito semelhantes ao total geral das respostas, que foi de 49,09% (Tabela 21.1).

Tabela 21.2

Justificativas para Não aceitar o ponto negativo – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>Não aceitar</i> <i>Justificativas</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Responsabilidade individual</i>	24	70,59	13	86,67	37	75,51
<i>Injustiça</i>	10	29,41	2	13,33	12	24,49

Para a maioria (75,51%) dos jovens dessa pesquisa, o correto seria o aluno *Não aceitar* a decisão do professor, pois o “barulho” seria de *Responsabilidade individual* (Tabela 21.2).

No entanto, nas escolas públicas e particulares, notou-se uma diferença relevante entre a porcentagem de respostas para essa justificativa. A *Responsabilidade individual*, mesmo sendo a justificativa mais indicada pela maioria dos jovens, apresentou uma diferença relevante na porcentagem de respostas de jovens de escolas particulares e públicas, ou seja, 86,67% das respostas de escolas particulares, o que representa 16,08% a mais que respostas das escolas públicas (70,59%).

Sendo assim, a porcentagem de respostas dos jovens de escolas públicas para a justificativa *Injustiça* (29,41%), além de um pouco maior (4,92%) do que a encontrada no total geral dos jovens (24,49%), foi também maior que nas escolas particulares (13,33%). Apesar disso, tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares, nem todos sugeriram uma ação a favor da *Busca de esclarecimento*. Essa possibilidade foi sugerida por 25,81% dos jovens de escolas públicas e 24,14% de escolas particulares (Tabela 21).

D. Revide

O posicionamento de 52,98% do total geral dos jovens para a situação *Uma aluna/um aluno revida ou “responde” a uma professora/professor* seria de *Não revidar*, cerca de 15% a mais dos que consideraram correto o aluno *Revidar* (39,07%) (Tabela 22). Nas escolas públicas, a porcentagem de respostas para *Não revidar* (62,37%) é superior em 24,44% em relação às escolas particulares (37,93%). Sendo assim, a maior porcentagem de jovens que considerou correto o aluno *Não revidar* foi encontrada nas escolas públicas. Já as porcentagens de respostas para *Revidar*, agir por *Respeito mútuo* e *Buscar ajuda* foram muito semelhantes entre as escolas públicas e particulares.

Tabela 22

Respostas para a situação padrão - Uma aluna/aluno revida ou “responde” a uma professora/professor – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>É correto</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Não revidar</i>	58	62,37	22	37,93	80	52,98
<i>Revidar</i>	35	37,63	24	41,38	59	39,07
<i>Respeito mútuo</i>	6	6,45	9	15,52	15	9,93
<i>Buscar ajuda</i>	9	9,68	3	5,17	12	7,95
<i>Sem resposta</i>	4	4,30	2	3,45	6	3,97

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar vários julgamentos, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

As justificativas de *Convenção* (38,75%) foram as de maior incidência no total geral das respostas para *Não revidar*, sendo que o mesmo ocorreu nas escolas públicas (36,21%) e nas escolas particulares (45,45%) (Tabela 22.1). Nas escolas particulares as respostas para *Respeito à hierarquia* (36,36%) foram superiores ao total das escolas públicas (15,52%) em 20,84%. Ou seja, podemos relacionar a menor incidência de respostas positivas para *Não Revidar*, nas escolas particulares, com o respeito às convenções e à hierarquia.

Já, nas escolas públicas, encontramos uma porcentagem de respostas maior em 16,14% para as justificativas *Respeito aos mais velhos* (20,69%) e para justificativas de ordem *Prática* (20,69%), em relação à porcentagem de respostas dos jovens de escolas particulares. Sendo assim, as razões que levariam os jovens de escolas públicas a sugerir ao aluno *Não revidar* seriam, em parte, distintos daqueles considerados nas escolas particulares.

Tabela 22.1

Justificativas para Não revidar um professor - distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Não revidar</i> Justificativas	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Convenção</i>	21	36,21	10	45,45	31	38,75
<i>Respeito à hierarquia</i>	9	15,52	8	36,36	17	21,25
<i>Respeito aos mais velhos</i>	12	20,69	1	4,55	13	16,25
<i>Prática</i>	12	20,69	1	4,55	13	16,25
<i>Medo</i>	4	6,90	2	9,09	6	7,5

Será necessário, portanto, conhecer as justificativas desses jovens para sugerir ao aluno *Revidar*. A justificativa *Expressar um ponto de vista* foi indicada pela maioria do total geral dos jovens; nas escolas particulares 87,50% dos jovens também sugeriu essa justificativa, porcentagem 24,64% maior que jovens de escolas públicas (Tabela 22.2). No entanto, 37,14% dos jovens de escolas públicas consideraram correto revidar para *Responder ao desrespeito*, para defender-se de atitudes desrespeitosas dos professores para com eles, o que significa 24,64% a mais de respostas das escolas particulares.

Tabela 22.2

Justificativas para Revidar a atitude do professor – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Revidar</i> Justificativas	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Expressar um ponto de vista</i>	22	62,86	21	87,50	43	72,88
<i>Responder ao desrespeito</i>	13	37,14	3	12,50	16	27,12

Para as respostas consideradas *Respeito mútuo*, em que o participante julgou que a atitude do aluno deveria estar de acordo com a atitude do professor e vice versa, assim como para aquelas que sugeriram ao aluno *Buscar ajuda* de outros adultos para a resolução de um possível conflito, os resultados foram semelhantes entre escolas públicas e particulares.

E. Obediência e transgressão

Notamos que a distribuição das respostas para a questão *Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens?*, entre as motivações de ordem *Convencional*, *Relacional* e *Moral*, foram em torno de 40% das respostas do total geral dos jovens (Tabela 23). No entanto, notou-se uma distribuição um pouco diferente nas escolas públicas e particulares em relação à distribuição do total geral dos jovens. Nas escolas públicas a maior porcentagem de respostas está nas motivações de ordem *Relacional* (49,46%), com 21,87% de respostas a mais que nas escolas particulares, seguida pelas de ordem *Convencional* (41,93%) sendo que, nas particulares, as de ordem *Convencional* (50%) estão em primeiro lugar, em segundo lugar as de ordem *Relacional* (27,59%).

Tabela 23

Respostas para a questão - Por que algumas pessoas não respeitam regras ou ordens? - distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

Motivações para Respeitar/Transgredir	Públicas		Particulares		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Convencional</i>	39	41,93	29	50	68	45,03
<i>Relacional</i>	46	49,46	16	27,59	62	41,06
<i>Moral</i>	29	31,18	23	39,66	52	34,44
<i>Pessoal</i>	23	24,73	14	24,14	37	24,50
<i>Respostas evasivas</i>	9	9,68	2	3,45	11	14,29

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar várias hipóteses, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Entre as motivações *Convencionais*, mais da metade do total dos jovens (69,12%) sugeriu a existência das *Regras* como reguladoras do comportamento do aluno (Tabela 23.1). Entretanto, para a maioria (82,76%) dos jovens de escolas particulares essa seria a justificativa escolhida, isto é, 23,78% a mais que para jovens das escolas públicas (58,98%).

Para estes, a motivação mais relevante seria a da *Educação* com 41,03% das respostas. Para os jovens das escolas particulares, o respeito seria basicamente relativo ao respeito às regras; já nas escolas públicas, os jovens consideraram respeito tanto o que adviria tanto do respeito às regras como da educação que os alunos receberiam em casa.

Tabela 23.1

Motivações Convencionais para respeitar ou transgredir – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Motivações Convencionais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Regras</i>	23	58,98	24	82,76	47	69,12
<i>Educação</i>	16	41,03	5	17,24	21	30,88

A necessidade de *Destaque* como uma das motivações relacionais foi indicada por cerca da metade do total de jovens (53,23%) e do total de alunos de escolas públicas (50%), assim como por 62,50% dos jovens de escolas particulares, sem que a diferença de respostas fosse relevante entre elas (Tabela 23.2). Nas escolas particulares 25% dos jovens e 23,91% nas escolas públicas consideraram que as transgressões dos alunos teriam como função afirmar sua posição de *Poder* frente ao grupo. Nas escolas públicas 26,09% dos jovens indicou a necessidade de *Fama*, como motivação das atitudes transgressoras (14,04% a mais que nas escolas particulares).

Tabela 23.2

Motivações Relacionais para transgredir – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Motivações Relacionais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Destaque</i>	23	50	10	62,50	33	53,23
<i>Poder</i>	11	23,91	4	25	15	24,19
<i>Fama</i>	12	26,09	2	12,05	14	22,58

As respostas que indicaram motivações de ordem *Moral*, que no total geral foram sugeridas por 34,44% dos jovens, distribuíram-se de maneira semelhante entre os jovens das escolas públicas e particulares (Tabela 23.3). Esse resultado isolado não nos permitiu afirmar que jovens de escolas públicas ou particulares seriam mais ou menos sensíveis às questões de ordem moral. Necessitamos conhecer as justificativas dos jovens para esse posicionamento.

Tabela 23.3

Motivações Morais para respeitar ou transgredir – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Motivações Morais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Personalidade</i>	15	51,72	17	73,91	32	61,54
<i>Consciência</i>	14	48,28	6	26,09	20	38,46

As motivações de *Personalidade* que se referem às características intrínsecas da personalidade do aluno foram indicadas por 73,91% dos jovens de escolas particulares, como responsáveis pelo comportamento de transgressão e obediência, sendo a porcentagem de respostas nas escolas particulares superior em 22,19% ao total dos jovens de escolas públicas (Tabela 23.3). Entre os jovens de escolas públicas, 48,28% atribuiu esse mesmo comportamento à *Consciência* das pessoas, a maneira como elas refletem e pensam sobre as situações.

Tabela 23.4

Motivações Pessoais para respeitar ou transgredir – distribuição de respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Motivações Pessoais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Afirmção da vontade</i>	16	69,57	4	28,57	20	54,05
<i>Prazer</i>	7	30,43	10	71,43	17	45,95

Por fim, vamos examinar as motivações de ordem *Pessoal*. No total geral encontramos uma distribuição equilibrada das respostas para *Afirmção da vontade* (54,05%) e *Prazer* (45,95%) (Tabela 23.4). No entanto, quando olhamos para os resultados da indicação das motivações pessoais, nas escolas públicas e particulares, notamos uma polarização das respostas. Nas escolas públicas, encontramos 69,57% das respostas para *Afirmção da vontade*, representando 41% a mais de respostas que nas particulares (28,57%). Nas escolas particulares predominam a motivações de *Prazer*, com 71,43% das respostas.

F. Afetividade

Os jovens de escolas públicas associaram, primeiramente, o sentimento de *Satisfação* (37,63%) às situações de transgressão, sendo que nas escolas particulares encontramos o sentimento de *Satisfação*, com 24,14% das respostas (13,14% maior que das escolas públicas), juntamente com 24,14% de respostas para *Não sente* (Tabela 24).

Tabela 24

Respostas para a pergunta - Como você acha que se sente uma pessoa que não respeita regras ou ordens? – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Sentimentos</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Satisfação</i>	35	37,63	14	24,14	49	32,45
<i>Culpa</i>	26	27,96	13	22,41	39	25,83
<i>Vergonha</i>	17	18,28	12	20,69	29	19,21
<i>Não sente</i>	13	13,98	14	24,14	27	17,88
<i>Respostas evasivas</i>	11	11,83	4	6,90	8	5,30

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à situação apresentada, sobre a qual puderam expressar vários julgamentos, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Na distribuição total das respostas, a soma das respostas para os sentimentos de *Culpa* (25,83%) e de *Vergonha* (19,21%), como já foi visto, seria em torno de 40%, ou seja, menos da metade dos jovens. O mesmo ocorreria se, somados os resultados destes itens nas escolas públicas e particulares, pois os sentimentos de *Culpa* foram atribuídos em 27,96% das respostas dos jovens de escolas públicas e o de *Vergonha* em 18,28% das respostas e, nas escolas particulares, seria 22,41% de respostas para *Culpa* e 20,69% para *Vergonha*. Não foram encontradas diferenças relevantes para essas motivações entre as escolas públicas e privadas.

G. Percepção de autoridade

A forma dos professores lidarem com o *Limite* seria, para a maioria dos jovens (77,48%), o fator responsável pelos comportamentos de obediência ou transgressão dos alunos (Tabela 25). Nas escolas públicas, uma porcentagem ainda maior de jovens (95,70%)

atribuiu esse fator ao comportamento dos alunos, fator relevante para somente metade dos jovens (48,28%) nas escolas particulares, ou seja, 47,46% de respostas a menos que nas escolas públicas. Será necessário conhecer os aspectos relacionados aos fatores para compreender melhor tais resultados.

Tabela 25

Atribuições de fatores relacionados à obediência e transgressão - distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Fatores</i> Obediência/ Transgressão	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Limite</i>	89	95,70	28	48,28	117	77,48
<i>Relacionamento</i>	46	49,46	23	39,66	69	45,69
<i>Competência</i>	20	21,50	6	10,34	26	17,22
<i>Característica do aluno</i>	15	16,13	4	6,90	19	12,58
<i>Sem resposta</i>	1	1,08	0	0	1	0,66

A porcentagem de respostas que indicaram a *Ausência* de limites como um aspecto determinante do comportamento de transgressão do aluno foi semelhante entre os jovens de escolas públicas (28,09%) e particulares (17,86%) (Tabela 25.1).

Como foi visto, na distribuição geral das respostas para o fator *Limite* (77,48%), o aspecto *Respeito mútuo* foi o mais indicado também nas escolas públicas (38,20%) e nas escolas particulares (42,86%), seguido dos aspectos *Coação* com 33,71% das respostas das escolas públicas e, 39,29% das escolas particulares. Ainda será necessário saber que comportamento estaria relacionado à presença destes aspectos, segundo a perspectiva dos jovens.

Tabela 25.1

Aspectos do fator Limite – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Aspectos</i> Limite	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Respeito mútuo</i>	34	38,20	12	42,86	46	39,32
<i>Coação</i>	30	33,71	11	39,29	41	35,04
<i>Ausência</i>	25	28,09	5	17,86	30	25,64

Entre os jovens de escolas públicas que consideraram o aspecto *Coação*, 56,67% sugeriram que este seria determinante dos comportamentos de *Transgressão* e 13,34% a menos para *Obediência* (43,33%), resultado semelhante ao total geral dos jovens (53,66% para *Transgressão* e 46,34% para *Obediência*) (Tabela 25.1.1). Já nas escolas particulares o

resultado foi o inverso, pois para 54,55% dos jovens a *Coação* estaria relacionada à *Obediência*, e para 45,45% ao comportamento de *Transgressão*.

Tabela 25.1.1

Organização das respostas de Coação de acordo com os resultados de Obediência e Transgressão – distribuição das respostas por escolas públicas e privadas.

<i>Resultado Coação</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Transgressão</i>	17	56,67	5	45,45	22	53,66
<i>Obediência</i>	13	43,33	6	54,55	19	46,34

Para 45,69% dos jovens os fatores referentes ao *Relacionamento* dos professores com seus alunos seriam determinantes para os comportamentos de *Transgressão* e *Obediência*, resultado semelhante ao de jovens das escolas públicas (49,46%) (Tabela 25). O mesmo foi encontrado entre os jovens de escolas públicas e particulares.

No total geral das respostas, os aspectos *Simpatia* (49,28%), seguido de *Carisma* (34,78%), e por fim de *Intimidade/Amizade* (15,94%) foram relacionados ao fator *Relacionamento* (Tabela 25.2). Nas escolas públicas, a maior porcentagem de respostas (54,35%) correspondeu ao aspecto *Simpatia*, que se estabelece entre professores e alunos, como responsável pelo comportamento dos alunos, 15,22% a mais que jovens de escolas particulares (39,13%). Sendo assim, os alunos obedeceriam aos professores com os quais sentissem *Simpatia* e não obedeceriam caso se sentissem *Antipatia* por eles. Para 52,17% dos jovens de escolas particulares, *Carisma* seria aspecto mais importante na regulação do comportamento dos alunos, isto é, os alunos obedeceriam mais os professores considerados carismáticos, seguido por 39,13% que sugeriram o aspecto da *Simpatia*.

Tabela 25.2

Aspectos do fator Relacionamento – distribuição por escolas públicas e privadas.

<i>Aspectos Relacionamento</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Simpatia</i>	25	54,35	9	39,13	34	49,28
<i>Carisma</i>	12	26,09	12	52,17	24	34,78
<i>Intimidade/Amizade</i>	9	19,57	2	8,70	11	15,94

As relações que se baseiam na simetria, como as de *Intimidade* ou aquelas ditas de *Amizade* entre alunos e professores, foram indicadas por 19,57% dos jovens de escolas públicas e por 8,7% dos de escolas particulares como responsáveis pelos comportamentos dos alunos.

11.3. Síntese dos resultados por faixa etária, sexo e tipo de escola – Estudo 2 – Relação com a autoridade

As tabelas 26, 26.1 e 26.2 expressam os resultados encontrados nas situações e questões que se referem ao Estudo 2 – Relação com a autoridade -, apresentando de forma resumida as variações na distribuição de respostas de acordo com as faixas etárias, sexos e tipos de escola, respectivamente.

Tabela 26
Variação da porcentagem de respostas entre faixas etárias.

Aspecto	Posicionamento	Justificativas/ Argumentos	10 a 12 anos	13 a 15 anos
			Variação	Variação
Submissão				
	Fazer sem concordar		+17,8%	-
		Obrigatoriedade	-	+14,29%
		Benefício próprio	-	-
		Evitar sanção	-	-
	Não fazer		-	-
		Discordar do que é pedido	-	-
		Negar a influência dos outros	-	-
	Ponderar		-	-
Negação				
	Não negar		+15,04%	-
		Benefício próprio	-	-
		Dever	-	-
		Ordem	-	-
	Negar		-	-
		Escolha	-	-
		Oposição	-	-
		Direito	-	-
Percepção de Justiça				
	Aceitar		+14,09%	-
		Submissão	+46,97%	-
		Responsabilidade compartilhada	-	-
	Não aceitar		-	-
		Responsabilidade individual	-	-
		Injustiça	-	-
Revide				
	Não revidar		-	-
		Convenção	-	-
		Respeito à hierarquia	+12,38%	-
		Respeito aos mais velhos	-	+16,82%
		Prática	-	-
		Medo	-	-
	Revidar		-	-
		Expressar ponto de vista	-	-
		Resposta ao desrespeito	-	-
	Respeito mútuo		-	-
	Buscar ajuda		-	-
Obediência e transgressão				
	Convencional		-	-
		Regras	-	-
		Educação	-	-

<i>Cont.</i>				
<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>10 a 12 anos Variação</i>	<i>13 a 15 anos Variação</i>
	<i>Relacional</i>		-	-
		<i>Destaque</i>	-	-
		<i>Poder</i>	-	-
		<i>Fama</i>	-	-
	<i>Morais</i>		-	-
		<i>Personalidade</i>	-	-
		<i>Consciência</i>	-	-
	<i>Pessoais</i>		-	-
		<i>Afirmção da vontade</i>	-	+18,72%
		<i>Prazer</i>	+18,72%	-
<i>Afetividade</i>				
	<i>Satisfação</i>		-	-
	<i>Culpa</i>		-	-
	<i>Vergonha</i>		-	-
	<i>Não sente</i>		-	-
<i>Percepção de autoridade</i>				
	<i>Limite</i>	<i>Respeito mútuo</i>	-	-
		<i>Coação / Transgressão</i>	-	-
		<i>Coação / Obediência</i>	-	-
		<i>Ausência</i>	-	-
	<i>Relacionamento</i>	<i>Simpatia / Antipatia</i>	-	-
		<i>Carisma</i>	+18,24%	-
		<i>Intimidade / Amizade</i>	-	+16,89%

Tabela 26.1
Variação da porcentagem de respostas entre sexos.

Aspecto	Posicionamento	Justificativas/ Argumentos	Meninas	Meninos
			Variação	Variação
Submissão				
	Fazer sem concordar		-	-
		Obrigatoriedade	-	-
		Benefício próprio	-	-
		Evitar sanção	-	+14,29%
	Não fazer		-	-
		Discordar do que é pedido	-	+15,48%
		Negar a influência dos outros	+28,83%	-
	Ponderar		ausente	ausente
Negação				
	Não negar		+13,32%	-
		Benefício próprio	-	-
		Dever	+11%	-
		Ordem	-	-
	Negar		-	-
		Escolha	-	-
		Oposição	-	+29,17%
		Direito	+31,76%	-
Percepção de justiça				
	Aceitar		-	-
		Submissão	-	-
		Responsabilidade compartilhada	-	-
	Não aceitar		+15,33%	-
		Responsabilidade individual	-	-
		Injustiça	+15,33%	-
Revide				
	Não revidar		-	-
		Convenção	-	-
		Respeito à hierarquia	-	-
		Respeito aos mais velhos	-	-
		Prática	-	-
		Medo	-	-
	Revidar		-	-
		Expressar ponto de vista	-	-
		Resposta ao desrespeito	-	-
	Respeito mútuo		-	-
	Buscar ajuda		-	-
Obediência e transgressão				
	Convencional		-	-
		Regras	-	-
		Educação	-	-

<i>Cont.</i>				
<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>
			<i>Variação</i>	<i>Variação</i>
	<i>Relacional</i>		-	-
		<i>Destaque</i>	-	-
		<i>Poder</i>	-	-
		<i>Fama</i>	-	+12,90%
	<i>Morais</i>		+19,92%	-
		<i>Personalidade</i>	-	-
		<i>Consciência</i>	-	-
	<i>Pessoais</i>		-	+16,13%
		<i>Afirmção da vontade</i>	-	+12,18%
		<i>Prazer</i>	+12,18%	-
<i>Afetividade</i>				
	<i>Satisfação</i>		-	-
	<i>Culpa</i>		-	-
	<i>Vergonha</i>		-	-
	<i>Não sente</i>		-	-
<i>Percepção de autoridade</i>				
	<i>Limite</i>	<i>Respeito mútuo</i>	-	-
		<i>Coação / Transgressão</i>	-	-
		<i>Coação / Obediência</i>	-	-
		<i>Ausência</i>	-	-
	<i>Relacionamento</i>	<i>Simpatia / Antipatia</i>	-	-
		<i>Carisma</i>	-	-
		<i>Intimidade / Amizade</i>	-	-

Tabela 26.2

Variação da porcentagem de respostas entre tipos de escola.

Aspecto	Posicionamento	Justificativas/ Argumentos	Públicas	Particulares
			Variação	Variação
Submissão				
	Fazer sem concordar		-	+10,46%
		Obrigatoriedade	-	-
		Benefício próprio	+11,11%	-
		Evitar sanção	-	+14,76%
	Não fazer		+35,67%	-
		Discordar do que é pedido	-	-
		Negar a influência dos outros	-	-
	Ponderar		-	-
Negação				
	Não negar		+13,42%	-
		Benefício próprio	-	-
		Dever	-	-
		Ordem	-	-
	Negar		-	-
		Escolha	-	-
		Oposição	-	-
		Direito	-	-
Percepção de justiça				
	Aceitar		-	-
		Submissão	-	-
		Responsabilidade compartilhada	-	-
	Não aceitar		-	-
		Responsabilidade individual	-	+16,08%
		Injustiça	+16,08%	-
Revide				
	Não revidar		+24,44%	-
		Convenção	-	-
		Respeito à hierarquia	-	+20,84%
		Respeito aos mais velhos	+16,14%	-
		Prática	-	-
		Medo	-	-
	Revidar		-	-
		Expressar ponto de vista	-	+24,64%
		Resposta ao desrespeito	+26,64%	-
	Respeito mútuo		-	-
	Buscar ajuda		-	-
Obediência e transgressão				
	Convencional		-	-
		Regras	-	+23,78%
		Educação	+23,78%	-

<i>Cont.</i>				
<i>Aspecto</i>	<i>Posicionamento</i>	<i>Justificativas/ Argumentos</i>	<i>Públicas</i>	<i>Particulares</i>
			<i>Variação</i>	<i>Variação</i>
	<i>Relacional</i>		+21,87%	-
		<i>Destaque</i>	-	+12,50%
		<i>Poder</i>	-	-
		<i>Fama</i>	+14,04%	-
	<i>Morais</i>		-	-
		<i>Personalidade</i>	-	+22,19%
		<i>Consciência</i>	+22,19%	-
	<i>Pessoais</i>		-	-
		<i>Afirmção da vontade</i>	+41%	-
		<i>Prazer</i>	-	+41%
<i>Afetividade</i>				
	<i>Satisfação</i>		+13,14%	-
	<i>Culpa</i>		-	-
	<i>Vergonha</i>		-	-
	<i>Não sente</i>		-	+12,31%
<i>Percepção de autoridade</i>				
	<i>Limite</i>		+47,46%	-
		<i>Respeito mútuo</i>	-	-
		<i>Coação / Transgressão</i>	-	-
		<i>Coação / Obediência</i>	-	-
		<i>Ausência</i>	+10,23%	-
	<i>Relacionamento</i>		+15,22%	-
		<i>Simpatia / Antipatia</i>	-	+26,08%
		<i>Carisma</i>	-	-
		<i>Intimidade / Amizade</i>	+10,87%	-

12. ANÁLISE DOS RESULTADOS

12.1. Estudo 1 - Ambiente escolar e relação entre colegas – análise geral dos resultados

Neste estudo procuramos descrever o vínculo dos jovens com a aprendizagem e como percebem o ambiente escolar e as relações entre os alunos, identificando possíveis fatores determinantes de comportamentos de obediência e transgressão, e elementos propícios ao desenvolvimento da moralidade presentes nas escolas.

Sabemos que os processos de interação social são necessários e facilitadores da aprendizagem, pois esta é uma atividade social e não apenas um evento individual e particular. A cooperação promove as aprendizagens sociais, assim como torna mais provável o surgimento de motivações intrínsecas para a aprendizagem ou desejo de aprender, uma vez que a cooperação exige que os alunos se ocupem tanto de seu próprio processo de aprendizagem como de acompanhar o outro em sua trajetória de construção do conhecimento (Pozo, 2002). Além disso, a aprendizagem cooperativa favorece o surgimento de conflitos sociocognitivos entre os alunos, ao compararem pontos de vista, compartilharem ou ensinarem ao outro o que conhecem, perguntarem e questionarem o que é dito, processos esses que são muito importantes para a aprendizagem construtiva. São os outros que nos fazem mover do já sabido ao que é necessário aprender. Como diz Pozo (2002) nada melhor para aprender do que a descentração que nos produzem os outros como focos de conhecimento alternativo que nos fazem perceber a relatividade de nossos próprios saberes. Nossos jovens parecem reconhecer isso.

Como vimos no capítulo que trata da adolescência, os jovens de nossa pesquisa dão valor à escola, seja no que se refere à vida futura, seja no presente. Apesar disso, para um pouco mais da metade dos jovens, estar na escola não teria tanto sentido no presente, mas seria um meio de alcançar o que se deseja no futuro. Nesse sentido, o período escolar precisaria ser vivido de maneira prazerosa e terminar o mais rápido possível, pois o tempo escolar seria tempo de espera. Entre os que priorizaram a importância futura da escola, 43,21% (Tabela 27.1, p.261) idealiza o que a escola pode lhes oferecer, pensando que esta lhe garantiria um futuro melhor; 33,33% deles reconhece a importância objetiva da escola em obter qualificação e oportunidades para um trabalho bem remunerado quando adultos, e 23,46% acreditam que o papel da escola seria o de formador da identidade ou do caráter, ou

seja, a escola os tornaria “alguém de valor” ou “alguém na vida”. Além destes, para 37,75% (Tabela 27, p.261) dos jovens a escola teria importância no presente, sem deixar de atribuir um sentido futuro para o estudo. Eles sentiriam prazer em estar na escola, em aprender, em conviver com os colegas.

Esses dados foram confirmados quando constatamos que a maioria dos jovens demonstrou ter um vínculo bom com o conhecimento, identificando a figura do professor como principal responsável por uma boa aula, o que confirma sua importância nos processos de aprendizagem. Assim como foi visto em resultados anteriores¹⁹, em que 19,87% dos jovens afirmaram que admiram seus professores e os respeitam como figuras de autoridade. No entanto, apesar de afirmarem o protagonismo do professor, os jovens não assumiram uma posição passiva diante da aprendizagem, pois valorizaram as atividades cooperativas e as experimentais, que sugerem uma participação mais efetiva dos alunos. Sendo assim, eles se dispõem e se implicariam em promover uma aula de qualidade. É o que se percebe na descrição de L.G. (13) sobre como seria uma aula ideal: *“Uma aula ideal seria quando todos interagem, que quando tem que responder uma pergunta ficam todos atentos, uma situação de compartilhar. De um relacionamento muito mais interessante, né? Não só o professor explicando para o aluno, mas também que o aluno explique para o professor. Algumas coisas, né? O que ele pode saber, dependendo da situação. Sem agitação, não tudo quieto, calado assim, mas todo mundo atento.”*. Ou mesmo quando T.G. (13) justificou a importância de uma aula experimental para sua aprendizagem: *“Uma aula ideal para mim seria uma aula de experiências. Eu não consigo entender porque tem tanto livro didático se o que vale é a experiência. Então não é a aula falada, é a aula onde a gente põe em teste o que a gente aprendeu. Você aprende muito mais com uma vivência do que com um relatório, eu sempre aprendi mais assim.”*. As aulas experimentais também possibilitariam um maior protagonismo do aluno, mas se distinguiriam das cooperativas por valorizar a vivência, a aplicação de conceitos, as observações e verificação de hipóteses destacariam a atividade dos alunos sobre a realidade. Mesmo na escolha pelas aulas expositivas, identificamos como aspectos positivos, a valorização que os alunos fazem do saber e a confiança na competência dos professores para transmitir conhecimento.

Assim como nesta pesquisa, Moraes (2008) verificou que os jovens valorizam situações que permitem a participação ativa do aluno, seja em atividades individuais como coletivas, nas quais eles sejam exigidos cognitivamente, isto é, naquelas que possibilitam a

¹⁹ Capítulo 3. Adolescência e os projetos de vida (p.30).

construção do conhecimento de forma ativa e dinâmica. Além disso, os jovens valorizam a troca constante de conhecimento entre alunos. Enfim, ele afirma que os jovens refletem sobre a aprendizagem e estão atentos ao que lhes é oferecido.

No entanto, encontramos, em nossa pesquisa jovens para os quais a escola não teria sentido²⁰ e jovens que relacionaram o comportamento disperso do aluno com o tédio, vivenciado por aqueles que não encontrariam sentido ou significado nos conteúdos de aprendizagem e que relacionaram esses aspectos às conversas durante a aula. Do mesmo modo, outros relacionaram o tédio a não se fazer perguntas durante a aula por desinteresse do aluno, o que contribuiria para uma atitude de alheamento e passividade.

Silveira (2007) afirma que uma das causas da falta de motivação é o acesso ilimitado à informação e o hábito de substituí-las frequentemente, que influencia na maneira de os alunos lidarem com os conteúdos apresentados pelo professor, descartando-os rapidamente quando não lhe parecessem interessantes. Sendo assim, mesmo que a escola valorizasse mais a transmissão de informação do que a construção de conhecimentos, como muitas vezes ocorre, ela não teria capacidade de manter o aluno informado com a mesma agilidade que outros veículos de informação no meio social.

Durante nossa pesquisa, observamos algumas ocasiões em que o tédio “tomava conta”, primeiramente, de alguns alunos para, aos poucos, instalar-se no grupo, como uma espécie de “contágio”. Isto ocorria quando um aluno deixava de “estar presente” na aula, procurando algo para ocupar seu tempo, com conversas ou atividades como desenhar no caderno, brincar com materiais, dormir ou mesmo escrever bilhetinhos; sendo rapidamente “imitado” por outros alunos. O tédio aparecia como uma resistência passiva, uma retirada de energia e de interesse pela situação. Sendo assim, o envolvimento em atividades relacionadas ao tédio passava a substituir o relacionado às atividades acadêmicas.

Esta forma de usar o tempo, diz La Taille (2009) é uma das características do tédio, que surge quando não se vislumbra sentido no que se está fazendo da vida ou quando duvidamos se a própria vida tem sentido. Sentido que pressuporia uma projeção de si no espaço e no tempo, mas que “implode no sentido existencial para deixar o lugar a uma espécie de eterno aqui agora sem relevo” em que “tudo o que está no entorno se torna também sem relevo” (La Taille, 2009, p.73-74). O tédio dos alunos reflete essa perda de significação que, por sua vez, refere-se aos valores que orientam os adolescentes a estabelecer hierarquias, fazer escolhas e colocar metas para suas vidas; que por estarem, hoje em dia, tão disformes e

²⁰ Capítulo 3. Adolescência e os projetos de vida (p. 30).

inconstantes prejudicam a construção de projetos de vida, e, conseqüentemente, a construção da identidade. Identificar o tédio adolescente na escola pode não parecer uma novidade, mas chama nossa atenção porque consideramos, com La Taille (2009, p.75), que “duas condições para se viver uma vida feliz é, por um lado, se sentir evoluir no “fluxo do tempo” e, por outro, atribuir sentido à existência”. Dois elementos essenciais para quem está caminhando para uma vida adulta. Nesse sentido, o tédio seria mais um limite a ser superado pelo adolescente para se aproximar de uma vida plena.

Apesar do distanciamento e da retirada do aluno ocasionados pelo tédio, ocorrerem com certa frequência em todas as escolas, poucos jovens sugeriram, em nossa pesquisa, que a responsabilidade de uma boa aula seria exclusivamente do aluno, de suas características pessoais ou atitudinais. E também poucos relacionaram a aula ideal com características pessoais do professor - seu bom humor, sua simpatia com os alunos – e com relações de respeito e gentileza para com os alunos, pautadas no respeito mútuo. Isso confirma que a maioria dos alunos se posicionou a favor de que o protagonismo do professor seja efetivamente exercido como aquele que oferece oportunidades de interação, troca de conhecimentos e oportunidades de agir sobre a realidade.

Como já foi dito, boa parte da aprendizagem na escola se dá através do convívio; e sabemos que, para os adolescentes, é muito importante pertencer ao grupo, ser aceito e valorizado por ele. Além disso, vimos anteriormente²¹, que a admiração pelos amigos está em segundo lugar entre as pessoas que eles mais admiram, confirmando sua importância como modelos de identificação depois dos pais no período adolescência. Isso se confirma pela maneira como os jovens julgaram a atitude de conversar durante a aula, uma vez que, para mais da metade deles conversar durante a aula não seria uma transgressão, mas sim um impulso e uma necessidade. Para muitos deles, a escola seria principalmente um espaço de convívio, de encontro com amigos e de troca de experiências. O conteúdo das conversas, segundo eles, seria de ordem interpessoal e privada, como a troca de experiências cotidianas e comentários sobre relacionamento entre colegas, o que tomaria lugar dos assuntos acadêmicos. Segundo esses jovens, muitas das conversas cumpririam a função de se fazer notar pelo outro, através de comentários ofensivos ou provocações aos colegas.

Mesmo aqueles que consideraram desejável que o aluno tivesse mais controle sobre esse comportamento (que o aluno só conversasse em momentos específicos de maneira a não prejudicar o andamento da aula ou que escolhesse assuntos pertinentes ao trabalhado),

²¹ Capítulo 3. Adolescência e os projetos de vida (p.30).

sugeriram que o controle deste “impulso” seria difícil. Isto é, eles perceberam que esta atitude poderia prejudicar a própria aprendizagem e a dos colegas, mas não acreditaram ser possível exercer o controle pessoal sobre esse comportamento. E mais: muitos deles consideraram a conversa durante a aula essencial para a socialização, relacionando-a o bom convívio com os colegas, sugerindo que a conversa seria um dos objetivos de se estar na escola.

Em nossas observações, e ao conversar com os alunos, notamos que muitos deles não tinham certeza de haver proibições formais ou regras que regulassem a conversa durante a aula, mas aqueles que as citaram consideravam-nas como regras sem grande significado. Durante várias aulas, notamos que o professor procurava impor silêncio no grupo, mas este não parecia ser necessário para os alunos, pois realizavam suas atividades enquanto conversam com os colegas sobre assuntos os mais variados. Alguns aspectos nos chamaram atenção em todas as escolas, a facilidade de vários alunos em realizar as tarefas, principalmente exercícios e a rapidez com que abandonavam o que era para ser feito e a ausência do receio, por parte dos alunos, em receber sanções quando não respeitavam o pedido insistente do professor para que fizessem silêncio. Apesar disso, em uma das escolas em que realizamos observações, que trabalha prioritariamente com planos pessoais de trabalho (escola E1²²), nos pareceu haver outra maneira de lidar com os ruídos do grupo, pois o silêncio não parecia ser para o professor um pressuposto para que os alunos realizassem as atividades. Ele era requisitado através de intervenções que não tinham como meta direta cessar a conversa, mas trazer de volta a atenção dos alunos para a atividade. Os professores se dirigiam aos alunos, perguntando pelas tarefas que tinham por realizar no plano individual de trabalho, comentando o que tinham feito, fazendo comentários sobre o tema em questão, lembrando algo que tinha passado despercebido, e, com isso, conseguiam que os alunos retomassem o que tinham deixado de lado, tranquilizando o ambiente. Esta maneira de lidar com a situação nos pareceu bem mais efetiva. Mas, nem todos os jovens consideraram a conversa uma questão de convívio. Para 29,41% (Tabela 3.1, p.92) deles, conversar durante a aula seria uma transgressão no sentido moral, de desrespeito à autoridade do professor. Segundo eles, o aluno agiria de maneira desrespeitosa devido ao tipo de educação recebida dos pais, que não ensinariam os filhos a respeitar os adultos e a reconhecer a importância dos professores em suas vidas. Esta percepção foi também confirmada na apresentação dos dados sobre a relação dos jovens com a autoridade (Estudo 2, p.116).

²² Vide Apêndice 4 (p.243).

Além disso, a maioria dos jovens de nossa pesquisa considerou que o aluno não deveria conversar durante a aula para seu próprio benefício, pois a aula seria uma oportunidade de aprender, e a conversa, um empecilho para que isso ocorresse. Sendo assim, consideraram correto que professor exigisse silêncio para que aluno pudesse realizar seu trabalho, sem ser incomodado. Eles também acharam correto exigir dos colegas que retribuíssem seu esforço em fazer silêncio, de forma a não prejudicar seu próprio aproveitamento da aula. Revelaram ainda uma preocupação maior consigo mesmos do que com a promoção de um ambiente de estudo produtivo para todos, uma postura mais individualista do que solidária. Esse traço individualista foi encontrado também nas pesquisas de Tognetta e Vinha (in La Taille & Menin, 2009) nas quais a moral aparece mais concentrada na esfera privada do que na pública, indicando uma preocupação maior dos jovens consigo mesmos do que com a comunidade. Segundo as autoras, os jovens sentem-se mais indignados se uma injustiça ou agressão ocorre em âmbito privado, sem generalizar esses valores morais aos do âmbito coletivo.

No entanto, apesar da grande importância que esses jovens deram ao convívio, quando apresentamos a situação hipotética de um aluno que compartilha sua nota com um colega, não houve questionamento ou preocupação em saber o motivo pelo qual o aluno não teria realizado o trabalho, mas sim críticas e julgamentos negativos por ele não ter realizado a tarefa, revelando, de novo, uma postura mais individualista. Chamou-nos atenção o fato da maioria dos jovens avaliar a situação sob a perspectiva do merecimento, sem refletir se a decisão do aluno que a compartilharia seria em si correta. Somente um pequeno grupo de jovens, considerou compartilhar a nota com o colega, uma transgressão à regra. Essas respostas confirmam ainda mais a postura individualista. Isso porque observamos também que, mesmo garantindo que o aluno solidário não teria prejuízo nenhum em compartilhar sua nota com o colega, somente um terço dos jovens considerou correto dar ao colega essa oportunidade. Para a maioria dos jovens somente o aluno que fez o trabalho mereceria a nota, utilizando-se da lógica da reciprocidade ou da retribuição.

A noção de retribuição seria desenvolvida, predominantemente, a partir de relações de cooperação e de respeito mútuo entre as crianças (entre os iguais), sendo que na adolescência, a identificação do jovem com o adulto (pensando-se como igual ao adulto) permite que ele também utilize como modelos as experiências de reciprocidade e respeito mútuo vividas nestas relações. Segundo Piaget (1932/1994) é esperado que o jovem, por volta dos 11 a 12 anos, apesar de ainda utilizar a reciprocidade como princípio básico de seus julgamentos, passe a considerar a situação particular de cada um dos envolvidos na questão, matizando o

igualitarismo, sendo capaz de levar em conta as circunstâncias atenuantes ao formular seus julgamentos. Sendo assim poderiam pensar em termos da equidade. Em nossa pesquisa, apesar de serem poucos, encontramos jovens que se utilizaram da noção de equidade para julgarem a situação de compartilhar ou não uma nota com o colega. Isso nos levaria a pensar que a maioria dos alunos se utilizaria, prioritariamente, da justiça retributiva e não da igualitária (seja a reciprocidade ou a equidade) para julgar outras situações ou para posicionar-se diante de outros impasses escolares.

A preocupação com o bem estar do próximo surgiu de maneira interessante nas respostas em os jovens sugeriram que o aluno não deveria compartilhar a nota para não causar prejuízo ao outro. Para estes, o colega que recebe a nota poderia acostumar-se com essa ajuda e não realizar suas tarefas no futuro. É isso que notamos na fala de H.C. (14): *“Acho que não é muito legal, porque você vai estar meio que mimando a outra pessoa, que nem você vai no zoológico, não é para alimentar os animais, que é para não acostumar, né? Mesma coisa, se ela tem que fazer um trabalho e faz pra ela ou comparte a nota com ela, no futuro ela vai querer fazer a mesma coisa, vai ser prejudicial pra ela, pra quem recebeu a nota.”*. Percebe-se claramente que nela houve valorização do empenho pessoal e reconhecimento da nota como resultado deste empenho.

Outros jovens consideraram correto que o aluno compartilhasse a nota com o colega, mesmo considerando que essa nota não fosse por direito. Mas nem todos se posicionaram de maneira realmente generosa. Isto porque, cerca da metade destes jovens considerou que o aluno deveria ter essa atitude somente para com os amigos, pois seria mais provável terem esse “favor” retribuído no futuro. Isso reduziria a porcentagem dos jovens que teriam uma atitude desinteressada e, portanto, de fato generosa, pois ser generoso requer uma disposição de caráter que não exige algo em troca, apesar de ter como resultado a satisfação pessoal de corresponder a uma boa imagem de si. Ser solidário somente em relação às pessoas mais próximas e às situações em que se obtém benefício, visando interesses comuns, assim como prestar auxílio somente a uma pessoa conhecida, foram aspectos relatados, também, por D’Áurea-Tardeli (2011).

A presença da atitude generosa ou solidária é, para nós, um indicador importante de como se configuram as relações dos pares no ambiente escolar, pois são necessários ambientes cooperativos e relações de confiança para que o desenvolvimento da solidariedade se dê. Mas para que haja um ambiente de cooperação e para que a aprendizagem seja construtiva, as relações deveriam estar pautadas no respeito mútuo e na consideração pelas

diferenças e singularidades de cada um. Os jovens desta pesquisa não descrevem o ambiente escolar dessa maneira.

Apesar de valorizarem muito o convívio com os colegas, como veremos mais adiante, mais da metade dos jovens descreveu a sala de aula como um ambiente hostil, pois com frequência seriam desrespeitados pelos próprios colegas durante as aulas. Moraes (2008) notou, como em nossa pesquisa, a importância que os jovens dão a interação com os colegas, não só nos momentos de descontração com os amigos, mas os momentos de trabalho. No entanto, notou também que, frequentemente, citam os desentendimentos entre os colegas e a falta de respeito entre eles, em intrigas e brigas, assim como ocorreu em nossa pesquisa.

Segundo Leme (2009), atualmente o ambiente escolar não é caracterizado como seguro e agradável para o relacionamento entre pares da comunidade porque, segundo metade dos jovens pesquisados por ela, são frequentes as queixas de provocações, ou mesmo agressões, entre colegas, sendo em sua maioria veladas (insultos, apelidos, empurrões, difamação e roubo ou danificação de pertences). Os conflitos ocorrem, com mais frequência, em locais difíceis de serem observados pelos adultos, como pátio, corredores e saída da escola; mas, também (cerca de 20 a 25% deles), na classe, na presença do professor (Leme, 2009). Em nossa pesquisa, os jovens indicaram que uma das razões de não se fazer perguntas durante a aula, atitude muito necessária à aprendizagem, seria a vergonha judicativa, relacionada ao constrangimento em fazer perguntas, pois seria quase certo receber críticas, censuras e comentários jocosos dos colegas, intimidariam a ponto de impedir o aluno de esclarecer dúvidas ou fazer comentários durante a aula. Soma-se a isso a própria autocritica adolescente, como expressa S.C. (11): *“Sei lá, têm algumas perguntas que as pessoas ficam com vergonha, porque alguns podem contrariar os outros, daí a pessoa começa a desistir disso e falar pra ela “nossa que burro, você ainda não entendeu!”*. São dados que, de certa forma, confirmam os encontrados por Leme (2009).

A presença da vergonha judicativa, como sabemos, revela que os juízos alheios têm grande peso sobre a constituição da representação de si, ou seja, que estes contribuem para a construção das imagens que a pessoa tem de si. Para o adolescente que dá ao olhar, dos colegas e da sociedade, sobre si um grande valor, a vergonha não seria somente a de ser notado, mas a de fazer coisas que ele pensa e julga serem inadequadas ou desvalorizadas pelo grupo. O olhar ou a crítica dos colegas provoca vergonha, pois surge de pessoas significativas, cujo juízo é legitimado. Dito de outro modo, mesmo não sendo moral, a vergonha seria validada pela censura que o próprio jovem faz a si mesmo.

Sennett (2001) afirma que despertar a vergonha no outro seria um mecanismo efetivo de controle de outrem (que seria utilizado até mesmo por alguns professores como instrumento disciplinar no contexto escolar), tendo como efeito a subjugação capaz de exercer poder implícito sobre as pessoas não só pelos momentos repentinos de humilhação, mas pela desconsideração para com o outro, pela diminuição de seu valor pessoal e pelo desgaste silencioso do sentimento de valor próprio, sendo a maneira de defender-se da situação de submissão, tentar passar-se despercebido no grupo, isto é, calar-se e não se expressar em público, evitando ser alvo de chacota como relataram alguns jovens durante a pesquisa.

Leme (2009) também encontrou em uma de suas pesquisas que a ausência de reação e até a submissão à vontade do outro, ocasionadas por coação ou promessa de coação futura sob forma de violência física, metal ou verbal, é muito frequente entre alunos. Assim como no que se refere a aceitar exigências descabidas para fazer parte de um grupo: a maioria dos jovens considera que seria melhor ficar só do que se sujeitar a humilhações. O que, em nossa pesquisa, se revelou quando os alunos sugeriram que o aluno não deveria fazer perguntas durante a aula para evitar as reações negativas dos colegas. Leme (2009) notou ainda que a maioria dos jovens cita a necessidade da mediação de uma terceira parte para lidar com as provocações e vitimizações dos colegas e considera que a ausência de punição por parte da figura de autoridade favorece a ocorrência dessas situações, o que também foi verificado por nós.

Para outros jovens de nossa pesquisa, a razão do aluno não fazer perguntas seria a timidez, entendida como traço de caráter, portanto, de difícil superação. Estes alunos optariam por uma postura mais passiva e esperariam que perguntas de outros colegas ajudassem a esclarecer dúvidas ou curiosidades. Alguns deles sugeriram que o aluno procurasse o professor em outro momento, para esclarecer suas dúvidas em particular. Sendo assim, o ambiente escolar seria percebido como aversivo o que, com certeza, faria aumentar o receio dos alunos em se expor.

Por fim, podemos dizer que nossos jovens reconheceram o protagonismo do professor, responsabilizando-o por oferecer boas situações de aprendizado, e demonstraram ter vínculo com o conhecimento, considerando importante o convívio escolar e as situações em que compartilham conhecimentos com os colegas. Por outro lado, pareceu-nos que eles nem sempre adotam uma atitude participativa e interessada durante as aulas e que não se sentem seguros para se expor no grupo. No entanto, precisamos avaliar se a idade, o sexo ou a própria diferença entre escolas seriam fatores determinantes de alteração nesses resultados.

Nas faixas etárias pesquisadas, não foram encontradas diferenças relevantes nos resultados referentes às percepções do ambiente escolar e às relações com os pares, no entanto notamos que os jovens de 13 a 15 anos referem-se com maior frequência ao desinteresse e ao tédio (Tabela 11 p.113). O mesmo ocorreu, com relação à importância que as diferentes idades dão à escola²³, pois uma porcentagem maior de jovens entre 13 a 15 anos sugeriu que a escola seria importante para manter o adolescente ocupado durante o dia, percepção esta que pode ser relacionada ao tédio.

Entre meninas e meninos também não notamos diferenças relevantes, a não ser na maior atribuição do sentimento de vergonha entre as meninas como responsável por não fazerem perguntas durante a aula, aspecto que pode estar relacionado também à importância que as meninas dão à escola, já que foi verificado que elas dão mais importância ao convívio²⁴.

Também não foram encontrados resultados muito distintos no que se refere à percepção do ambiente escolar e relação entre os pares nos diferentes tipos de escola. No entanto, notamos que os jovens das escolas particulares centralizaram no professor a responsabilidade por boas situações de aprendizagem, enquanto os de escolas públicas deram mais importância para as atividades cooperativas e experimentais, assim como reconheceram a responsabilidade exclusiva do aluno para que uma boa aula ocorra. Porém, observamos que a importância que os jovens de escolas públicas e particulares deram à escola é distinta²⁵. Sendo assim, devemos considerar que uma responsabilização maior do professor pode estar relacionada a uma descrença maior por parte do aluno, no papel da escola em suas vidas. Assim como, um comprometimento maior dos jovens das escolas públicas, representado pelo desejo de aulas mais cooperativas, pode estar relacionado à importância que deram à escola no presente (por possibilitar o convívio com os pares) e para o futuro, além de reconhecerem nela uma função identitária (“ser alguém na vida”).

Ainda com relação ao tipo de escola, os jovens de escolas particulares parecem se sentir um pouco mais seguros para fazer perguntas do que os de escolas públicas, assim como ocorreu com os meninos. Talvez porque, para eles, a importância da escola seja mais objetiva ou pragmática, já que a perceberam como importante para sua formação profissional, como foi visto anteriormente²⁶.

²³ Vide Apêndice 5 (p.257).

²⁴ Idem.

²⁵ Vide Capítulo 3. Adolescência e projetos de vida (p.30).

²⁶ Idem.

No que se refere à solidariedade, notamos que os alunos de escolas públicas agiriam de maneira mais generosa com os amigos do que com os colegas em geral, o que não foi observado nas escolas particulares. De certa forma, este dado confirma a maior valorização dada à virtude da generosidade como motivo de admiração pelos jovens de escolas particulares²⁷ e à temperança, nas escolas públicas.

Os dados encontrados em nossa pesquisa confirmaram a grande complexidade do ambiente escolar e das relações que se estabelecem nesse contexto. Falta conhecermos como os jovens descrevem a relação que têm com os professores e com os limites no ambiente escolar.

²⁷ Vide Capítulo 3. Adolescência e projetos de vida (p.30).

12.2. Estudo 2 – Relação com a autoridade – análise geral dos resultados

Neste estudo procuramos verificar como os jovens percebem a autoridade do professor, que razões elencam para obedecer ou transgredir no ambiente escolar e que sentimentos corresponderiam a essas atitudes.

A. Percepção de autoridade

Sabemos que não há como analisar questões relativas à obediência e transgressão na escola, sem examinar a forma como os jovens percebem e se relacionam com a autoridade dos professores. Como vimos anteriormente, a autoridade propriamente dita não surge de meios externos de coerção ou persuasão: seu poder está em sua integridade (permanência e certeza de concepções) aliada à coerência entre crenças e formas de agir, entre o que exige que seja respeitado e o que se respeita de fato. Para que o aluno deposite confiança no professor, além de fazer hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também faz hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral (La Taille, 2006). Se os alunos percebem que os professores não seguem as regras que exigem dos alunos, sentem-se injustiçados e enganados, deixam de respeitar os professores. Portanto, um aspecto fundamental na legitimação da autoridade do professor pelo aluno é o vínculo de confiança que este estabelece com ele, percebendo-o como figura de prestígio e de referência.

Também devemos levar em conta que a autoridade, para ser legitimada, não se imporia pela violência ou pela força de dominação, pois ela deve ser construída a partir de uma relação consentida, desejada. Fromm (1981/1984) chama essa autoridade de “racional”, pois agiria em nome de uma razão que, por ser comum, seria aceita pelo sujeito sem que fosse necessária a violência para que se submetesse a ela, distinguindo-a da autoridade “irracional” que usaria a força ou a persuasão. Assim como para Sennett (1980/2001), para quem a autoridade teria origem na percepção da diferença de poder, que despertaria tanto medo como respeito nas pessoas a ela submetidas, seja pela tradição (costumes e privilégios hereditários), pela legalidade ou racionalidade (posição de poder na sociedade) ou pelo carisma (originário da admiração ou identificação da pessoa ao sistema de valores da pretensa autoridade). Além disso, a autoridade seria legítima por ser capaz de julgar e agir através de suas virtudes, sendo

vista como forte, sábia e capaz de proteger as pessoas. Sendo assim, ratificaria o valor das pessoas, reassegurando-as de seu valor. Como veremos, esses aspectos da legitimação da autoridade do professor são percebidos, uns mais e outros menos, pelos jovens que participaram dessa pesquisa.

As razões para reconhecer a autoridade do professor, segundo eles, se referem, principalmente, à maneira como o professor lida com os limites (com a disciplina), mas também a como se relaciona com o aluno, sua competência didática e até mesmo às características próprias dos alunos. A maioria dos jovens considerou que a maneira do professor colocar limites ao grupo é fator mais importante para sua legitimidade como autoridade a ser respeitada. As opiniões se distribuíram entre as formas de limite que consideraram mais efetivas para que o aluno obedeça, ou, inversamente, transgrida. Há aqueles que consideraram que os limites exercidos por meio do respeito mútuo levariam à obediência, enquanto outros consideraram que a coação poderia determinar tanto a obediência como a transgressão.

Para os jovens que consideraram a coerção como razão para se obedecer ao professor, isto ocorreria, principalmente, porque ela despertaria o medo no aluno, regulando seu comportamento. Essa seria a crença na moral heterônoma, do sujeito que, em geral, legitima as regras em referência à obediência à figura de poder, concebendo as regras tal quais leis e levando mais em consideração as possíveis consequências de sua ação do que os princípios ou valores que originam as regras. Obedecer seria agir conforme as regras dos adultos, isto é, seria a moral do respeito unilateral.

A obediência voluntária inspirada pelas referências externas, seja no comportamento de uma pessoa significativa ou nos comuns ao meio social, seria fruto de um “querer” heterônomo que toma como correto o que se diz ou se faz. Nesse caso, amor e medo seriam dois sentimentos básicos para uma moral da obediência, do respeito exclusivamente devido às autoridades. Seria preciso, portanto, identificar uma obediência voluntária, causada não somente pelo medo da punição ou do abandono, para que se possa falar em despertar do senso moral. Vemos no comentário de N.S. (f,12): *“Porque uns têm respeito e outros têm medo. Você pode ter medo dele, mas não ter respeito. Você pode não ter medo dele, mas ter respeito. Você pode ser incapaz de responder para uma pessoa, porque respeita ou porque tem medo.”*, que haveria um grupo de jovens que parece perceber que o respeito à autoridade, como coloca Arendt e Fromm, não se mistura com medo. Yariv (2009) também constatou em sua pesquisa que os jovens consideram a autoridade do professor o resultado de uma

conquista que obteriam ao garantirem que a ordem na sala de aula fosse exigida através de seu papel como educadores e não através do uso da força.

A percepção de que a indisciplina dos jovens interfere negativamente na aprendizagem foi encontrada na pesquisa de Silveira (2007), na qual os jovens sugerem que o professor mais rígido consegue ensinar, e que o mais maleável nem sempre tem sucesso nesse sentido. Portanto, eles afirmam que o professor deve exercer sua autoridade perante aos alunos. Além disso, ressaltam que a falta de coerência, na maioria dos professores, para lidar com as situações de limite, levaria ao não cumprimento de regras e ao comportamento indisciplinado do aluno. Eles acreditam que o professor deve conquistar e não simplesmente impor o respeito, para que de fato ele seja respeitado.

A importância que o jovem dá à postura do professor também foi confirmada, em nossa pesquisa, pelos jovens que consideraram que a ausência de limites levaria o aluno a praticar, exclusivamente, a transgressão. Interessante notar a afirmação de La Taille (1998) de que o jovem para aprender como relacionar-se com os limites de maneira respeitosa, precisando identificar esse tipo de vivência em seu cotidiano, sendo muito importante que haja coerência entre o que é exigido e a postura das autoridades que o exigem, pois

o “bem” e o “mal” incendeiam corações das pessoas e envolvem sua personalidade em favor do primeiro e contra o segundo. São mestres medíocres, pais ou professores que argumentam com certo talento sobre o certo e o errado mas que, na prática, nunca se indignam com nada, nem dão mostra de sincera admiração quando testemunham ações virtuosas. Podem convencer seus filhos ou alunos, mas não os comovem. Ora, para agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado. (p. 103-104)

Leme (2006) também constatou que os jovens consideram que a forma como os professores se impõem perante o grupo tem relação com a ocorrência de problemas de disciplina na sala de aula. Segundo a autora, os jovens reconhecem e legitimam o direito do professor impor limites e sanções nas situações de transgressão que dizem respeito aos direitos morais e regras, mas não nas que se referem ao domínio pessoal. Os jovens entrevistados por Yariv (2009) afirmam que os professores deveriam ser obedecidos para a ordem ser garantida e o papel dos educadores ser preservado. Do mesmo modo, Gallego (2006) encontraram jovens para os quais o professor que não tem uma postura ética, que não ocupa seu lugar como professor, colocando-se em um lugar de igualdade com o aluno, isto é, que nega a assimetria, não é respeitado. Essa é exatamente a percepção dos jovens de nossa pesquisa, que criticaram a ausência dos limites.

No entanto, em nossa pesquisa, encontramos que as relações de coação também poderia justificar atitudes de transgressão por parte dos alunos, como podemos notar nas falas

de M.T. (13): *“Mas, também tem professor que só sabe brigar. Mas gritar com você no meio da sala só vai dar vergonha, então não tem como você respeitar”* e D.D. (15): *“Quando pega no pé e põe o nome na lousa, fico zoando e fico respondendo. Quando não ouve a gente.”*. Esses jovens não responderiam positivamente à coerção pelo constrangimento. Pelo contrário, reagiriam contrariamente à vontade do professor. Isso porque a coação do professor sobre o aluno pode incidir sobre “o agir”, sendo avaliada pela sua severidade e também pode incidir sobre “o ser”, sendo avaliada pelo seu rigor. A resultante da transgressão que se refere à heteronomia tem como produto tanto a apatia como a culpa e a que se refere à autonomia tem como produto a vergonha, como já foi visto anteriormente. Mas a coerção exercida sobre “o ser” também poderia gerar indignação e, nesse caso, a transgressão poderia ser entendida como reação a esse sentimento. Indignação essa, moral.

A esse respeito, vimos nas pesquisas de Koehler (2001), apresentada anteriormente, que muitos professores não conseguem identificar em sua prática algumas fontes veladas de violência que agem de forma intensa sobre o aluno, fortalecendo sua submissão e sua passividade frente ao professor. Segundo essa autora, o professor reage de forma violenta ao se sentir desautorizado, desrespeitado ou impotente, porque entende que as atitudes transgressoras do aluno seriam totalmente dirigidas à sua autoridade. Mas, o que veremos mais adiante, é que as atitudes transgressoras do aluno não são, em sua maior parte, dirigidas ao professor.

O surgimento de ações e julgamentos inspirados na reciprocidade - originária da fusão entre medo e amor - dá lugar a sentimentos mais coerentes com o respeito mútuo. Essa parecer ser a percepção dos jovens que deram importância ao respeito mútuo em suas respostas, ressaltando o diálogo como responsável pela relação de obediência ao professor, como vemos na fala de I. P. (12) *“A gente respeita quem é mais leve no falar, e a palavra é tudo.”*. Também percebem-se necessárias as atitudes do professor sejam coerentes para que o aluno tenha respeito por elas, como vemos nestas respostas:

Porque, às vezes, depende da relação que o professor tem com o aluno, porque tem professor que a gente acaba ganhando o respeito, porque eles também têm isso com o aluno. O professor pra ter o respeito da gente, tem que saber a hora certa de dar bronca, a hora de sair e conversar com o aluno alguma coisa, acho que isso é importante. (M.N., 12).

Porque eu acho que, às vezes, os professores são mais rígidos. Eu acho que os professores mais rígidos, quando eles falam, eles cumprem. Quando um professor fala que “se vocês não se comportarem vocês vão ter uma prova” e “eu vou tirar a atividade” e dá a prova, e na próxima vez é a mesma coisa, ele cumpre aquilo que ele disse, eu acho que a sala começa a respeitá-lo. (M.C., 13).

Dito de outra forma, o modo de agir do professor seria inspirador para as ações dos próprios alunos, o que provavelmente ocorreria mais entre aqueles que sugeriram os

professores entre as pessoas que mais admiram²⁸ e por aqueles que salientam como motivo de admiração o suporte afetivo²⁹.

Notamos, também, que os jovens consideraram as características pessoais do professor como determinantes de sua autoridade. Mesmo porque, como já vimos, a maioria dos jovens indicou os atributos ou qualidades como o principal motivo de sua admiração pelas pessoas (75,50%, Tabela 28, p.264)³⁰. Também a valorização pelo tipo de relacionamento professor/aluno esteve presente na análise do ambiente escolar (Estudo 1, p. 91) quando nos referimos às qualidades do professor na constituição de uma aula ideal. O mesmo foi observado na pesquisa de Gallego (2006), na qual os jovens elencaram características semelhantes às aqui expostas para que um professor seja respeitado pelo aluno. Nesse sentido encontramos jovens que sugeriram que o relacionamento pessoal do professor com o aluno seria responsável pela obediência ou transgressão.

A simpatia do professor para com o aluno e vice-versa seria o tipo de relacionamento mais determinante, segundo os jovens, dos comportamentos de transgressão e obediência. O que consideramos importante, pois a capacidade de experimentar o sentimento da simpatia é uma disposição afetiva que leva ao “despertar do senso moral”, quando se instalam as bases afetivas do dever (como um tipo especial de querer). Em segundo lugar, estaria o carisma do professor que, com Sennett (1980/2001), consideramos como parte da constituição da autoridade, pois segundo ele, a autoridade teria origem na percepção da diferença de poder, inclusive pelo carisma originário da admiração ou identificação da pessoa ao sistema de valores da figura de poder. Além das indicações de nossos jovens de que relacionamentos de maior proximidade ou intimidade entre professor e aluno seriam também determinantes dos comportamentos dos alunos. Concluimos assim que os jovens compreendem e dão grande valor à afetividade quando do surgimento de comportamentos de transgressão e obediência.

Ainda pensando nas características do professor relacionadas ao respeito, os jovens também o atribuíram à maneira de ser e à competência do professor, reforçando a ideia de que seria preciso admirar o professor para ele se tornar uma autoridade. A admiração pela competência dos adultos também foi encontrada por Imanishi e Passarelli (2011), como vimos anteriormente. Por outro lado, Silveira (2007), constatou que os professores percebem a necessidade de adequação de sua prática, sugerindo que poderiam minimizar os problemas da indisciplina com um melhor planejamento de aulas, o que promoveria maior envolvimento e

²⁸ Vide Apêndice 5 (p.257).

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

identificação do aluno com a disciplina que ministram e reforçaria a importância de que a sala de aula fosse expressão de um ambiente sociomoral adequado ao desenvolvimento moral do aluno. É o que confirmamos em nossa pesquisa, ao constatar a grande valorização que os alunos dão às aulas mais cooperativas, em que o protagonismo do aluno é ressaltado³¹.

Para outros jovens seriam os aspectos da constituição interna dos alunos e da educação familiar os determinantes do respeito ou não à autoridade. Esses dados foram confirmados quando analisamos a situação de conversa durante a aula (Estudo 1, p.91), para a qual cerca de um terço dos jovens atribuiu o comportamento transgressor do aluno à educação na família, que não teria tido sucesso em ensinar os filhos à respeitar os adultos e a reconhecer a importância dos professores em suas vidas. Segundo Fevorini (1998), muitos professores também estabeleceriam relações diretas entre a indisciplina e características de personalidade dos alunos determinadas por condições sociais, políticas e culturais, sem relacioná-las a ausência ou crise de autoridade do professor.

Expostas as percepções iniciais dos jovens sobre a autoridade do professor, vamos analisar aspectos mais específicos da relação aluno/professor como a submissão, a negação e o revide.

a. Submissão

Levando em consideração que a obediência, perante o professor poderia se dar tanto a partir de uma posição heterônoma como autônoma, entendemos como necessário investigar qual percepção o jovem teria da submissão do aluno ao professor, considerando que a submissão poderia se caracterizar como escolha ou decisão do sujeito, a partir de uma posição autônoma. Na perspectiva heterônoma, o aluno consideraria correto fazer algo mesmo sem concordar, submetendo-se a decisão do professor, sendo este o posicionamento de mais da metade dos jovens entrevistados. Os jovens justificam essa atitude por ser uma obrigação do aluno fazer o que é pedido pelo professor, reconhecendo-o como figura de poder, respeitando-o de maneira unilateral. Neste caso, o sentimento de obrigatoriedade e o reconhecimento da autoridade do professor seriam os motivadores das ações dos alunos e teriam como origem a exigibilidade social e não, necessariamente, o dever moral, pois, para que a obediência fosse

³¹ Vide Estudo 1 (p.91).

moral, a motivação que a inspirou deveria ser moral, ter origem no sentimento de dever, e isso não foi o que observamos.

Outros afirmaram que a submissão às decisões do professor ocorreria quando reconhecem e valorizam como benéfica ao aluno, sugerindo que ele aja por benefício próprio, este seria um ponto de vista mais pragmático da situação. Outros ainda sugeriram que o melhor seria submeter-se ao professor para evitar sanções, esta seria uma obediência também heterôma.

No entanto, uma boa parcela dos jovens considerou que o aluno não deveria se submeter³², que poderia transgredir, não realizando o que fosse pedido, principalmente por discordar do que foi pedido ou por ter uma opinião diferente da do professor. Como pudemos observar na apresentação dos resultados, os argumentos utilizados por esses jovens não demonstraram uma avaliação da natureza do pedido do professor, mas uma afirmação da própria vontade ou opinião, de maneira bastante autocentrada e individualista. Diferentemente da posição autônoma, na qual o aluno avaliaria se seria correto ou não fazer o que professor pedisse, a partir de seus princípios e valores. Essa transgressão, de certa forma, fortaleceria a heteronomia, pois teria origem no egocentrismo.

Além destes, alguns jovens justificaram que não deveriam ser submissos quando isto significasse ceder à vontade do outro, principalmente colegas, justificando que não deveriam agir sob influência de outras pessoas, inspirados em recomendações familiares. Isso nos remete, novamente, a percepção dos jovens e de seus pais, de que o espaço público seria ameaçador e não digno de confiança (La Taille, 2006), assim como ao sentimento de confiança dirigido somente às pessoas que fazem parte da esfera privada do jovem (corroborada por sua família), conforme Imanishi e Passarelli (2011). Nesse caso, ainda que os jovens avaliassem que não deveriam fazer algo por submissão, seu posicionamento não seria inspirado na autonomia, pois as decisões teriam como motivação a proteção pessoal e, provavelmente, o medo e insegurança na esfera pública que, de certa forma, foi confirmada quando analisamos as respostas dos jovens sobre o ambiente escolar (Estudo 1, p.91), em eles descreviam a sala de aula como um ambiente hostil, no qual, frequentemente, sentiam-se desrespeitados pelos próprios colegas durante as aulas. Essa seria uma das razões para não se fazer perguntas durante a aula, atitude inerente à vida em comunidade. Nessa situação, o próprio silêncio do aluno representaria sua submissão aos colegas.

³² Vide Estudo 1 (p.91).

Agir de forma ponderada também foi uma opção sugerida pelos jovens. Para eles, o aluno deveria respeitar o professor sem deixar de levar em conta suas convicções ou o contexto vivido. Podemos perceber aqui uma postura de maior autonomia, que surge da reflexão do que seria correto fazer. Por vezes, o jovem reconhece a autoridade do professor e, por vezes, age de acordo consigo mesmo, inspirado em princípios e valores morais como notamos na fala de T.G. (13): *“Eu discordo, é claro que todo mundo vai ter uma opinião e algumas vezes a opinião vai ser contradita pelo professor e, sendo assim, de vez em quando ele vai ter que obedecer já que a opinião dele talvez seja errada. Muitas vezes, eu faço o que eu não quero porque eu estou na escola, mas mesmo assim eu sei que é pro bem da minha formação.”*. Ele afirma que seria importante ter a opinião considerada, mas que abriria mão dela por um bem maior, a formação escolar. Nesse caso, a obediência parece adquirir um caráter mais autônomo. Assim como a resposta de P.G. (12): *“Errado, porque depende, porque assim... tá errado. Uma pessoa tem que ser o que ela quer, não fazer o que os outros mandam, ela não pode ser um fantoche. Ela tem que entender que ela tem que se amar e pra se amar ela não pode ser um fantoche. Ela tem que aprender conviver com os outros, só que obedecendo, mas obedecendo de um jeito que ela não precisa fazer o que os outros mandam.”*. Nela está expressa a importância de obedecer aos próprios princípios, sem deixar de considerar uma boa convivência com os outros, o que nos parece inspirado em questões de ordem moral.

Concluindo, os jovens reconhecem como mais frequente a submissão a partir da heteronomia do aluno frente ao professor e, ou seja, a obediência não voluntária. Mesmo sendo o argumento de maior peso a obrigatoriedade, essa não surge de argumentos relacionados à moralidade, mas sim relacionados à exigibilidade social. Além disso, podemos considerar que, de maneira geral, os jovens que sugeriram que o aluno não fosse submisso, sugerindo que não deveria fazer o que professor pede quando não concordasse, não partiriam de um posicionamento autônomo, pois a oposição transgressora ainda seria heterônoma. Cabe então examinar quais seriam as justificativas para um jovem não se submeter e negar-se a realizar um pedido do professor.

b. Negação

O aspecto confiança no professor e na validade do que por ele é pedido, tão importante para caracterizá-lo como autoridade, foi também observado na situação em que o participante deveria julgar se um aluno poderia ou não negar-se a realizar o que era pedido pelo professor. Esta mesma situação, também, nos possibilitou examinar comportamentos de oposição ao professor e suas razões. Como esperado, a maioria dos jovens não considerou correto que o aluno se negasse a fazer algo que fosse pedido pelos professores, principalmente por considerar que o pedido do professor sempre seria benéfico ao aluno. Não fazer uma tarefa foi percebido como prejudicial ao aluno, o que nos parece positivo, pois nisso estaria configurado o valor da escola e do que se aprende com o professor, mesmo que por motivos pragmáticos.

Outros jovens consideraram obedecer ao pedido do professor, um dever do aluno como podemos observar na resposta de M.E. (f,12): “*O professor tem a obrigação de preparar a aula e o aluno tem a obrigação de fazer as coisas.*”. Nesse caso, tanto o “fazer” como o “negar-se a fazer” seriam escolhas de respeitar ou não os direitos e os deveres inerentes à relação professor/aluno. Eles tomariam suas decisões inspirados em relações de reciprocidade e respeito mútuo. Sua obediência ou sua transgressão seriam mais autônomas, ou, no mínimo, mais conscientes.

Do mesmo modo, para alguns, o pedido do professor seria considerado uma ordem a ser cumprida pelo aluno, o que confirma uma posição bastante heterônoma com relação à figura de poder do professor. Na percepção destes, a escola seria o território por direito do professor. Sendo assim, o aluno deveria confiar nas decisões do professor, como podemos notar nas respostas de A.F. (12): “*Errado, porque se o professor passou tem que fazer, ele é autoridade naquela hora, ele tá no comando na hora. A escola deu uma autoridade pra ele mandar na gente.*” ou de N.S. (f,12), que afirma que “*Na escola, o professor, a terra é dele, e tem que fazer.*”. Neste caso, o tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno seria semelhante àquela que, segundo Arendt (1954/2009), ocorre entre o “senhor” e o “escravo”, pois nessas duas relações (professor/aluno, senhor/escravo) há a aceitação da figura de poder como autoridade, apesar de, dinamicamente, serem de naturezas diferentes. Os interesses deles - senhor/escravo - seriam antagônicos, pois o que seria vantajoso para um, seria prejudicial para o outro; enquanto que no caso do professor/aluno os interesses teriam a mesma direção, o êxito. A superioridade de um sobre o outro teria funções distintas em cada um dos casos: num seria condição de exploração e, no outro, de aprimoramento do aluno.

Aqui a posição heterônoma do aluno frente ao professor estaria claramente afirmada, principalmente pela presença da assimetria, mesmo que os fins sejam comuns.

No entanto, alguns jovens³³ também afirmaram que o aluno teria a escolha de negar-se a fazer o que fosse pedido pelo professor, em outras palavras, desobedecer. Aqui encontramos uma variedade grande de justificativas para tal atitude. O aluno agiria dessa forma seja por considerar importante emitir sua opinião sobre as decisões do professor, por ser possível, simplesmente, discordar das pessoas, como relata T.G. (f,13): “*Se negar a fazer uma tarefa talvez seja tar dando a opinião que talvez você tenha. Simplesmente negando tudo aquilo.*”. Esses jovens marcam sua posição de maneira bastante autocentrada e arbitrária, provavelmente por não legitimar a autoridade do professor.

Mas há, entre eles, aqueles que consideraram correto desobedecer quando não veem sentido em fazer o que é pedido, como explica B.D. (f, 14): “*Depende da tarefa eu acho que tá certo não fazer, porque tem coisas meio que injustas que mandam a gente fazer.*” Nesse caso, notamos uma relação entre a perda de sentido e a questão da justiça para consigo mesmo; pedir algo que não faz sentido é uma violência, e, portanto, merece uma reação, a negação a fazer. Há ainda os que consideraram um direito do aluno não fazer o que não quer, sabendo que esta atitude poderia lhe trazer consequências negativas. Esses jovens não confiariam tanto nas decisões de seus professores e partiriam de um posicionamento mais autônomo para obedecer ou não suas ordens.

Enfim, nas justificativas dos jovens para aceitar ou para se negar a fazer o que é pedido por um professor, não encontramos uma só solução que possa ser considerada definitiva. E assim, como Fromm (1981/1984), acreditamos que nem toda obediência é uma virtude e nem toda desobediência um vício, o que confirma a relação dialética que há entre obediência e desobediência. Segundo este autor, a obediência total a uma pessoa seria submissão, portanto implicaria a abdicação da própria autonomia e aceitação da vontade alheia e, a obediência à própria razão ou convicção, um ato de afirmação. O aluno poderia dizer “não” porque seria capaz de obedecer sua consciência e aos princípios que escolheu e, nesse caso, a desobediência seria um ato de afirmação da razão e da vontade. Sua atitude não seria dirigida *contra* algo, mas sim *a favor* de dizer o que vê e de recusar-se a fazer o que não considera correto, assumindo a responsabilidade de ter escolhido outro caminho.

Assim como, com La Taille (Cortella & La Taille, 2009), acreditamos que a desobediência pode ser desrespeitosa, decorrente do enfraquecimento do vínculo entre

³³ Vide Estudo 1 (p.91).

moralidade e sentimento de vergonha, como pode ocorrer sem desrespeito, decorrente da desorganização das relações. Sendo assim, nem toda desobediência seria condenável; seria preciso examinar a desobediência a partir de seu “conteúdo”, que foi o que observamos nas respostas de nossos jovens. Entretanto, examinaremos ainda mais um aspecto, o revide ao professor.

c. **Revide**

Ao pedirmos que os jovens julgassem a atitude de um aluno que revida uma professora (um professor), a opinião dos jovens distribui-se entre aqueles que acharam correto o aluno revidar, o que nos chamou atenção, visto que nas outras situações a posição heterônoma de respeito unilateral foi, frequentemente, sugerida. E entre aqueles que justificaram sua resposta afirmando o respeito unilateral, seja por razões de ordem convencional como respeito ao professor por ele ser um adulto, como vemos na fala de B.F. (f,11): *“Mas, se ele tá fazendo uma coisa errada e ele sabe que está fazendo e ele ainda revidar é pior ainda, é muito feio. Já é feio revidar, é desrespeitoso, vai dizer que o adulto não tem autoridade.”* seja, simplesmente, pelo papel social do professor, como aparece no depoimento de R.S. (14): *“Não pode responder a professora, se ele fala, tem que fazer. Se a professora tá errada? Mesmo assim não tá errada, porque é professora.”*. Outros jovens não acharam correto revidar o professor por crença na hierarquia, o que também foi confirmado por Yariv (2009), ao verificar que a maioria dos jovens reconhece a escola como um espaço hierarquizado, considerando legítima a autoridade docente quando concernente aos conteúdos pedagógicos e disciplinares.

A diferença de idade também foi um aspecto considerado pelos jovens, em nossa pesquisa, para não revidar o professor, como notamos na fala de M.E. (f,12) *“Errado, porque tem que obedecer a professora, ela é uma autoridade maior. É autoridade porque é um adulto, que está ali pra explicar as coisas pra gente, os mais velhos agente tem sempre que respeitar.”*. Este posicionamento é parecido com o da criança pequena, que, inicialmente, respeita os pais de forma unilateral, ampliando esse respeito, depois, para outros adultos na sociedade. Também notamos, nas falas dos jovens durante nossa pesquisa, que o respeito aos mais velhos é vigente em algumas famílias mais tradicionais; isto se confirma pela frequente indicação dos avós entre as pessoas mais admiradas por estes jovens.

Encontrou-se, também, a indicação de razões práticas por uma pequena parcela dos jovens, que afirmam que o aluno não deveria revidar os professores, como nos contou L.S. (f,12): *“Tem que ter respeito, principalmente, porque é através dele que a gente aprende as coisas.”*. Isto é, alguns alunos lidariam de maneira mais objetiva, pensando na perda que sofreriam caso fossem criadas situações de impasse com o professor, escolhendo obedecê-lo de maneira voluntária.

Além desses, temos uma parcela realmente pequena (7,5%, Tabela 15.1 , p.129) de jovens que julgou que o aluno não deveria revidar um professor por receio de sofrer sanções. Como já vimos, o amor e o medo seriam, para Piaget (1932/1994), dois sentimentos básicos para a moral da obediência e do respeito às autoridades, principalmente quando a criança é pequena. Medo, por sentir-se desprotegida, menor e ao vivenciar punições; e amor, pelo apego e admiração que tem ao adulto. A obediência, nesse caso, seria ocasionada pelo poder coercitivo do medo, o que, surpreendentemente, em nossa pesquisa, nos pareceu pouco indicado pelos jovens.

Nas observações de aula, realizadas durante nossa pesquisa, notamos situações que podem estar relacionadas a esse resultado, como a pouca frequência com que observamos reações de medo das sanções, mesmo em situações de conflito entre professor e aluno, pois, na maior parte das vezes, o professor não explicitava e fazia cumprir as ameaças ao aluno como consequência de seus atos desrespeitosos. O alheamento do professor diante de atitudes de desrespeito do aluno também ocorria frequentemente. Essas atitudes enfraquecem a autoridade do professor e promovem a anomia.

No entanto, também uma pequena parcela (9,21%, Tabela 15 , p.128) dos jovens considerou que o aluno não deveria revidar a professora, levando em conta o respeito mútuo se desejasse por ela ser respeitado. Além desses, alguns jovens (9,21%, Tabela 15 , p.128) sugeriram que o aluno procurasse ajuda de outros adultos para resolver situações conflituosas com os professores, como coordenadoras ou diretores.

Mas há os que consideraram ser correto revidar a professora, quando suas ordens envolvem a violação do direito à dignidade ou liberdade - sendo o mesmo encontrado por Yariv (2009). Isso é o que pensa, em nossa pesquisa, mais de um terço dos jovens para os quais o professor poderia ser desobedecido quando fosse necessário expressar seu próprio ponto de vista, posicionamento diferente do apresentado por outros jovens, como exposto anteriormente, para os quais o importante seria fazer valer sua vontade, pois a decisão de transgressão teria origem na reflexão. A transgressão foi justificada também quando fosse necessário defender-se de atitudes violentas ou desrespeitosas do professor dirigidas a eles.

Nesse caso, a desobediência que se aproxima da indignação (mesmo que não sendo moral), pode ser considerada como uma transgressão justificada. Este último aspecto está relacionado, diretamente, à percepção dos alunos da existência de situações de justiça e injustiça na sala de aula.

B. Percepção de justiça e legitimação da autoridade

Os jovens estabeleceram relações entre os comportamentos de obediência/transgressão e a percepção de responsabilidade e justiça o que se confirma com Piaget (1932/1994), para quem a justiça seria a lógica normativa, a equilibração das relações sociais. Nesse sentido, ele afirmou que muitas crianças acham justas as ordens do adulto porque as consideram leis e, portanto, justas. Outras consideram algumas ordens injustas, mas as aceitam porque acreditam que a regra da obediência ao adulto deve ter primazia sobre a justiça, executando-as sem discussão; e outro grupo, ainda, considera algumas ordens injustas e preferem respeitar a justiça, colocando-a acima da obediência por submissão. Por fim, estão as que consideram algumas ordens injustas e não acham obrigatória a obediência, mas que se submetem a elas; por não querer discutir, para não vivenciar o conflito ou por achar necessário agir de acordo com a coletividade. Como notamos, em nossa pesquisa, essas atitudes do professor poderiam ter como consequências a obediência, o tédio e as atitudes reguladas pela exigibilidade social.

Sendo assim, uma atitude arbitrária do professor, como a de punir um grupo todo de alunos pelo barulho provocado por alguns deles, nem sempre seria percebida como injusta; ou seja, nem sempre daria origem à indignação. Em nossa pesquisa observou-se que para alguns jovens, o aluno deveria aceitar essa sanção por considerar o professor uma figura de poder cuja decisão seria indiscutível, afirmando uma atitude passiva frente uma situação injusta, confirmando o que vimos anteriormente sobre o comportamento de submissão.

Na situação apresentada, o professor utilizaria sanções expiatórias e arbitrárias, pois não levaria em conta uma relação direta entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A transgressão do aluno corresponderia a regras que foram impostas e, nesse caso, a maneira que o professor encontrou para restaurar a ordem seria reconduzir o aluno à obediência, por meio do ponto negativo, por exemplo. Ele poderia ter utilizado outras formas de marcar sua posição, por exemplo, a repreensão, exclusão ou outros tipos de punição. Diferentes dessas poderiam ser as sanções por reciprocidade, frutos da cooperação e das

regras de igualdade que seriam construídas pela instituição e professores, com participação ou conhecimento dos alunos. Nesse caso, o resultado de transgredir poderia ser o rompimento do elo social, o que, provavelmente, seria o suficiente para recolocar as coisas em ordem, pois a ação transgressora incidiria negativamente no vínculo do aluno com a autoridade do professor e também sobre as representações de si do aluno (que desejaria ser admirado ou reconhecido pelo professor). Isto é, as sanções por reciprocidade, por garantirem a relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a sanção, poderiam ter mais sucesso na regulação do comportamento dos alunos.

Notamos, em nossa pesquisa, que alguns jovens são mais sensíveis à sanção expiatória e outros, à sanção por reciprocidade, inspirada na justiça igualitária. A crença na justiça igualitária foi observada por jovens que consideraram que os alunos deveriam aceitar a decisão do professor por ser justo compartilhar a responsabilidade entre todos, expressando também o desejo de pertinência no grupo e de não querer se expor e aos outros. No entanto, alguns deles consideraram a atitude do professor arbitrária, sugerindo que esta não deveria ser aceita pelos alunos e que, nesse caso, o aluno deveria revidar o professor, sem, no entanto, perder o respeito por ele, como vemos nas respostas de J.V. (12): *“Se ela tiver errada, eu acho certo questionar, mas sem ignorância.”* e, também, I.S. (10): *“Eu mandaria descer se fosse eu (o aluno para falar com a coordenadora ou diretor). Mas tipo se a professora fala alguma coisa e eu não aceitar, eu falo mesmo, sem ser ignorante com ela.”*. Isso porque o professor teria rompido, mesmo que temporariamente, o vínculo de confiança e respeito com o aluno, o que confirmaria a percepção dos jovens de que seria preciso reconhecer coerência no professor para querer respeitá-lo. Sendo assim, não aceitar o ponto negativo seria um ato transgressão que afirmaria o respeito para consigo mesmo. Entre estes jovens estão os que justificaram a atitude de revide como correta, porque julgaram a decisão do professor, simplesmente uma ação injusta. Sendo assim, a motivação da transgressão seria moral, originada da indignação (notada, também, nas respostas dos alunos frente a situações de coação agressiva por parte dos professores).

Como vimos, o sentimento de indignação, como define La Taille (2006), seria um forte sentimento negativo, desencadeado por um juízo negativo de ordem moral. As expressões de indignação buscariam recobrar um direito que o jovem consideraria seu, assim como representa a busca pela justiça, mesmo que ainda autorreferenciada. O fato de experimentar a indignação pessoal seria sinal de que os valores de justiça e os direitos não estão somente colocados externamente, pois, assim como o jovem é capaz de realizar julgamentos simples de outrem, realiza alguns sobre si mesmo. Nesse sentido, ser repreendido

por ter feito algo errado, ou mesmo por não ter feito (como na situação apresentada aos jovens), poderia ser sentido como desvalorização de sua pessoa. Como Tungendhat (2003), podemos pensar que a indignação aconteceria porque haveria exigências mútuas, causando no jovem o sentimento de indignação pela desaprovação vir de alguém que considera uma pessoa confiável, como se esta pessoa deixasse de corresponder à sua expectativa, ou ainda por perceber dissonância entre o que consideraria correto o professor fazer e o que ele de fato fez, isto é, entre a boa imagem que ele tem do professor e como este se revela.

No entanto, a maioria dos jovens, que considerou que o aluno não deveria aceitar a decisão do professor, julgou o professor injusto por outro motivo. Segundo eles, a sanção deveria recair exclusivamente sobre quem causou a situação, isto é, a responsabilidade deveria ser individual. Poderíamos considerar que assim reivindicariam um direito de o aluno não ser punido por algo que não fez, mas também poderíamos pensar que essa seria a posição oposta à solidariedade e comprometimento com o coletivo, apresentada pelos que aceitariam a decisão do professor por reconhecer a responsabilidade pelo barulho como de todo o grupo. Dessa forma, a atitude do aluno em não aceitar poderia ser tanto originária da justiça retributiva como da equitativa. Infelizmente, nossas observações nas escolas, nos alertaram para o fato de que os alunos, frequentemente, não assumem sua responsabilidade pelo “barulho” durante a aula, mesmo tendo contribuído para que ele ocorresse, sendo a postura alheia e a culpabilização, hábitos instaurados nas escolas.

Ainda assim, alguns jovens sugeriram que o aluno deveria ter uma atitude conciliadora, procurando esclarecer os motivos da decisão com o professor, a fim de não receber sanções de forma injusta, inspirados nas relações de reciprocidade, que, como vimos, expressam a valorização que os jovens dão ao diálogo na relação com os professores.

O posicionamento dos jovens na situação apresentada nos mostra o quanto é dinâmica a relação entre a percepção de justiça e a legitimação da autoridade do professor. Sendo assim, vamos examinar, ainda, outras questões que revelam a complexidade da relação professor/aluno no ambiente escolar.

C. Motivações para obediência e transgressão de regras e ordens

Além das questões relativas à relação dos alunos com a autoridade, outros aspectos da transgressão e da obediência foram levantados pelos jovens. Segundo eles, as razões que levariam um aluno obedecer ou transgredir regras ou ordens no ambiente escolar seriam de ordem convencional, relacional, moral e de ordem pessoal, sem que nenhuma delas se destacasse como principal determinante.

A maioria dos jovens que se referiu aos aspectos de ordem convencional citou o conhecimento das normas e regras como a razão principal da obediência e da transgressão, estando a educação familiar em segundo plano. Portanto, seria importante lembrar o papel coercitivo da educação e, como nos afirma Leme (2009), de que educar envolve certa violência. Estes jovens parecem compreender que seria necessário submeter-se às regras disciplinares da escola, assim como controlar seus impulsos para viver em sociedade. Nesse sentido, os conflitos seriam inerentes ao processo de ensino aprendizagem, seriam resolvidos; através da coação e, conseqüentemente, da submissão de uma das partes à vontade da outra ou de forma pacífica, na qual seriam respeitados os direitos e objetivos de todos, através da negociação, do diálogo e da conciliação. No entanto, segundo Fevorini (1998), para muitos professores o respeito do aluno pelo professor estaria quase que exclusivamente relacionado à obediência, à submissão e ao cumprimento das normas e regras estabelecidas pelo professor. Segundo esta autora, a aparente preocupação dos professores em fazer o aluno entender o sentido das normas e regras é, na verdade, uma forma de persuadi-lo a obedecer e não realmente, de fazê-lo conhecer os princípios ou valores que elas representam. Portanto, dificultam o desenvolvimento de sua autonomia do aluno.

Para metade dos jovens de nossa pesquisa, as atitudes dos alunos, principalmente as de transgressão, dizem respeito às questões de ordem relacional, que teriam a finalidade de destaque, de exibição de poder e de marcar uma influência pessoal entre os colegas. Essas atitudes foram identificadas, pelos jovens, como tentativas de integração do aluno ao grupo ou de manutenção de seu status entre os colegas, o que se relaciona à importância da escola como espaço de convívio com os colegas, assim como à admiração dos jovens pelos amigos - que apareceram, em nossa pesquisa, em segundo lugar na lista das pessoas mais admiradas³⁴. Percepção que é também reforçada, quando lembramos que a conversa durante a aula,

³⁴ Vide Capítulo 3 – Adolescência e projetos de vida (p.30).

segundo os jovens, cumpriria a função de se fazer notar pelo outro, através de comentários ofensivos ou provocações aos colegas, aspectos esses já apresentados no Estudo 1, que confirmam a preocupação do aluno pelas questões de ordem relacional. Este aspecto também foi encontrado por Leme (2006), ao constatar que a grande maioria dos jovens considera que o comportamento de alunos que perturbam a ordem em sala de aula ocorre devido à atenção dada a eles pelos colegas. Isso porque os juízos alheios, principalmente dos pares, durante a adolescência, teriam um grande peso, já que a importância do olhar dos pais se deslocaria, parcialmente para o olhar dos colegas e da sociedade em geral, além de se voltar mais para si (Piaget 1932/1994). O olhar do outro influenciaria tanto nas escolhas do que valorizar em si como na percepção de se ter mais ou menos valor como pessoa. Vale lembrar que o “olho da consciência” dialogaria com e seria realimentado pelo “olho do outro” (La Taille, 1996). Os juízos alheios, portanto, seriam efetivos se vindos de pessoas significativas, com as quais o jovem se identificaria.

Ao assumir o juízo alheio como seu próprio juízo ou a recusar-se a assumi-lo, o jovem revela anseios também para consigo mesmo e relativos ao meio social no qual vive, pois apesar deste não ser determinante, tem muita relevância quando da escolha dos valores que farão parte das representações de si mesmo e da constituição da personalidade moral. Se, neste ambiente, as ações morais são pouco valorizadas, o mais provável é que a expansão de si pouco se alimente delas. Por outro lado, se os conteúdos morais são valorizados, e atos que correspondessem a eles são incentivados, o mais provável é que passem a fazer parte do rol de valores do jovem e de inspiração para a expansão de si. Mas se o ambiente julga as ações morais como provas de fraqueza, isso torna muito difícil para o jovem ver-se como pessoa de valor, como quem age de forma moral. Isso ocorreria, segundo os jovens de nossa pesquisa, porque os alunos consideram atacar os padrões desejados pela escola um sinal de força, poder e fama.

Pensamos que manifestações desse tipo seriam encorajadas quando o professor se coloca distante, passivo ou alheio aos conflitos que ocorrem entre os pares cotidianamente entre os colegas, uma vez que esses conflitos teriam a função de chamar a atenção do professor, de fazer-se notar por ele. Sobre isso, Sennett (1980/2001), comenta que uma figura de poder, quando se coloca distante ou indiferente às pessoas, desperta nelas o desejo de serem reconhecidas, de confirmarem sua própria importância, sendo essa uma das motivações da transgressão, que teria como intenção romper com a indiferença e com a distância. As reações que o jovem provocaria na figura de poder dariam a ele a medida de sua importância, pois ser notado seria ter despertado “interesse” e proporcionar, com isso, a proximidade.

Há, também, argumentos dos jovens para as atitudes, tanto de obediência como de transgressão, que foram agrupados em torno de motivações relativas à moralidade. Para esse grupo, os alunos deveriam tomar suas decisões a partir de princípios e valores morais oriundos da consciência. Esses jovens perceberiam as ações morais dos alunos como decorrentes da sensibilidade ou do equacionamento moral, o que pode ser notado, por exemplo, nestas respostas:

As pessoas que respeitam é porque tem consciência do que tá fazendo e outras não. (Y.M., f,12)

A escola não ensina as pessoas a pensar, então as pessoas não pensam. Ninguém questiona e pergunta. Não tão acostumadas a pensar e faz essas coisas. (M.N., f, 12)

É porque a pessoa não tem consciência do que tá fazendo, se ela sabe que tá errado, não tem motivo pra ela fazer algo que tá errado. (C.B., f, 12)

Uma pessoa pode fazer alguma coisa que faz mal, mas não percebe e acha que fez o bem. (I.P., 12)

Porque isso é uma coisa de consciência, eu não faria sei lá. Tipo fazer bullying, eu acho isso muito errado e não tem uma regra assim, não faça. Mas eu acho muito errado. Tipo uma zoação, não só bater, mas falar “Aê baleia...”. Acho que ninguém respeita ninguém aqui. As pessoas zoam bastante. (A.R., f, 14)

Notamos aqui que esses jovens julgaram as atitudes dos colegas, tomando como parâmetros o respeito e a justiça. Já os que atribuíram a moralidade à personalidade teriam a crença de que as ações morais do indivíduo seriam determinadas pela sua constituição, ou seja, à personalidade do aluno. Vejamos como expressaram essas questões:

Porque acha certinho não é ser legal. (A.R., f, 14)

Porque a pessoa acha que desobedecer algumas coisas é o máximo. (B.F., f, 11)

Porque (para ela) é mais legal fazer a coisa errada que a coisa certa. (B.N., f, 13)

Outras, porque elas querem fazer coisas que não podem, mas acham legal. (P.L., f, 11)

Porque não tem vergonha, não tem vergonha de fazer, são bagunceiros mesmo. (J.C., 12)

Porque uns é desobediente e outros sabem fazer o que tem que fazer. (I.P., 12)

São pessoas mais rebeldes que não concordam com a pessoa que tá falando e não segue o que faz todo mundo. (L.V., 12)

Nesse caso, as motivações foram relacionadas, principalmente, à transgressão. Como foi visto, quando abordamos a questão do respeito à autoridade, muitos jovens e professores atribuem aos problemas de disciplina à má constituição do aluno, o que se confirma nesses depoimentos. Parece-nos que a percepção, tanto do jovem como do professor, sendo mais determinista, teria como consequência uma postura mais passiva e submissa frente a situações de desrespeito cometidas para com eles por estes alunos, dificultando aproximações e o estabelecimento de relações de reciprocidade e respeito mútuo. Estes alunos poderiam se somar àqueles cujas ações teriam a finalidade de destaque, como citamos anteriormente.

Diferente dos jovens que indicaram a moralidade como determinante dos comportamentos de obediência e transgressão, há os que sugeriram que as transgressões

ocorreriam por questões de ordem pessoal, apresentando as motivações de afirmação da vontade - “fazer o que se tem vontade” - e de obtenção de prazer, que expressam tanto uma postura essencialmente egocêntrica quanto uma posição de anomia, em que as regras de civilidade não seriam levadas em conta. Sobre anomia nos diz La Taille (2009, p. 259), “Da anomia, não nasce heteronomia e muito menos autonomia: nasce e se perpetua um individualismo autocentrado que mina toda e qualquer possibilidade de espírito coletivo de justiça e solidariedade.”. Sendo assim, o outro não seria incluído nas opções de ação do aluno, afirmando a soberania do eu.

Estas motivações, assim como as outras, relacionam-se aos afetos que, como vimos, são parte importante na constituição da personalidade moral.

A motivação como fonte energética das ações, representada pela afetividade, é fundamental para a moralidade (La Taille, 2006). Nesse sentido, seria necessário examiná-la para compreendermos os comportamentos, sejam eles morais ou não, levando em conta duas dimensões: a do “saber” e a do “querer”. Ou seja, que o jovem pode saber o que deve ser feito e optar se quer agir ou não de determinada forma. Sendo assim, poderíamos pensar na obediência dos alunos tanto do ponto de vista intelectual como afetivo, assim como na transgressão. Nesse sentido, procuramos compreender quais seriam as fontes energéticas das ações dos jovens, perguntando a eles que sentimentos atribuiriam às transgressões e às atitudes obedientes dos alunos.

Entre os jovens 32,45% (Tabela 17, p.137) indicou que os sentimentos que frequentemente acompanhariam as ações de transgressão seriam os de satisfação, por agir conforme o próprio desejo ou por ser notado pelos outros corroborando com a percepção de que as transgressões ocorreriam por motivos de ordem pessoal. Isso se expressa nas respostas de L.G. (13): *“Acho que ela se sente meio, com talvez, peso na consciência, mas se sente mais solta. Sei lá, acho que fica livre. Então, né? Uma coisa que sabe que tá errado, mas tá fazendo a coisa porque prefere ser livre.”*, ou de R.B. (14): *“Pra passar como maior, se sente o bonzão.”*, que claramente indicam atitudes autocentradas e inconsequentes do ponto de vista moral, reforçando os dados encontrados anteriormente.

No entanto, como vimos, outros sentimentos foram atribuídos aos comportamentos de transgressão e obediência, como a culpa e a vergonha, que têm estreita relação com sentimentos morais. Alguns jovens indicaram a culpa como sentimento relacionado aos atos de transgressão, como se pode notar na fala de V.M. (11): *“Acho que se sente mal, porque ela fez uma coisa que não devia. Mal com o que ela fez.”*. Nesse caso, a culpa referiu-se à de ter

feito algo censurável. Da mesma maneira, uma parcela menor de jovens indicou a vergonha como um sentimento mais dirigido ou relacionado às expectativas que se tem de si mesmo:

Acho que ela se sente mal depois de um tempo. Ela faz uma coisa que é meio ruim, aí cai meio que uma culpa nela, de ter feito a coisa e também a coisa que ela fez. (A.F., 12)

Mas a pessoa se faz uma coisa errada, pode se sentir depois constrangida com ela. (G.S., 13)

Eu já fiz bastante coisa errada, então eu me sinto magoada depois do que eu faço. Magoada com o que eu fiz, comigo mesma, aí fico descontando em mim. Ai, eu fico bastante triste. Mas não sei as outras pessoas. (G.M., f. 13)

A atribuição de sentimentos de culpa e vergonha pode parecer muito semelhante nestas falas, isso porque ambos indicaram que o aluno sentiria algo que o remeteria a pensar na sua atitude, seja por julgá-la errada, seja por julgar que fez algo errado. Nesse sentido, ambas se remeteram a uma atitude reflexiva posterior à ação que, cada uma à sua maneira, sugeriu uma mudança de comportamento no futuro. No caso da culpa, poderíamos dizer que a mesma não estaria mais presente a partir do momento que alguém ou um acontecimento livrasse o jovem deste sentimento. Já a vergonha, por ser exclusivamente um sentimento autoatribuído, dependeria exclusivamente do próprio aluno para ser superado. Considerando que existe uma vergonha moral, experimentada apenas quando o não cumprimento do dever estivesse de fato ou virtualmente colocado e quando os valores morais participassem mais centralmente e fortemente da personalidade (La Taille, 2006), devemos dar uma atenção especial a essa ocorrência no relato dos jovens. Cometer uma transgressão moral, nesse contexto, corresponderia ao medo de decair perante seus próprios olhos e também perante os olhos das pessoas respeitadas, incidindo como perda de valor pessoal (La Taille, 2006). Isso porque o sentimento de culpa incidiria, prioritariamente, sobre a ação e a vergonha ao que se é, ou seja, ao “eu”. A vergonha seria mais efetiva em impedir o sujeito de fazer uma determinada ação que o faria sentir-se envergonhado do que a culpa. Mesmo assim, levando-se em consideração as diferenças entre os sentimentos de culpa e vergonha, seria interessante considerar a soma dessas respostas, pois elas nos indicam atitudes em direção à moralidade.

Diferentemente do que encontramos nas respostas de alguns dos jovens que sugeriram que os alunos não encontrariam qualquer razão para cometer transgressões, isto é, que não sentiriam nada ao cometê-las, segundo a fala destes jovens, as atitudes desses alunos seriam inconsequentes e gratuitas. Esses comportamentos provavelmente relacionam-se ao tédio (como relatado no Estudo 1, p.91) como uma retirada de energia e de interesse pela situação escolar. Se somarmos este resultado, aos que atribuíram sentimentos de prazer e satisfação com as atitudes de transgressão, poderíamos pensar que os jovens identificaram aqueles, que foram descritos por La Taille (1996) como os “sem vergonha” - expressão que esse autor

utiliza para qualificar uma pessoa imoral que não reconheceria o controle externo, ignorando ou desprezando o juízo dos outros, ou que não consideraria condenável cometer atos contra a moral. Em outras palavras, esses alunos poderiam corresponder tanto àqueles que vivem o tédio como aos que não têm desenvolvido a sensibilidade moral, ou mesmo, àqueles cujo sistema de valores é diferente dos praticados em seu ambiente escolar. Confirmamos a presença desses alunos, também, entre aqueles que deram pouca ou nenhuma importância à escola, e entre aqueles que idealizaram a vida futura como uma vida de usufruto do prazer, do pouco comprometimento com os outros e consigo mesmos (Capítulo 3, p.30).

O meio social, em que vivem os jovens, as características das autoridades com quem convivem, as oportunidades de resolução dos conflitos, as oportunidades de relações de cooperação e respeito mútuo, com certeza têm grande influência sobre o conjunto de valores com os quais os jovens contam para julgar a si mesmos e aos outros. Portanto, para finalizar esta análise, cabe-nos apresentar como as variáveis de idade, sexo e tipo de escola influenciaram no posicionamento dos jovens diante das questões apresentadas.

D. Variantes de idade, sexo e tipo de escola

a. Idade

Devemos lembrar que adotamos o foco psicogenético em nossa pesquisa, portanto foi de nosso interesse verificar se a idade dos jovens nos traria respostas diferenciadas com respeito à percepção e legitimidade do professor como autoridade, e também quanto à maneira de justificar e identificar as motivações para os comportamentos de obediência e transgressão. O que nossos resultados mostram é que a idade dos jovens é uma variável importante no que diz respeito às motivações para obedecer ou transgredir.

Nesse sentido, notamos (Tabela 12, p.117) que os jovens mais novos (de 10 a 12 anos) sugeriram que os alunos tivessem uma postura mais submissa e mais disponível para aceitar uma relação assimétrica e heterônoma em relação à autoridade do professor, pois uma porcentagem 17,8% maior de jovens sugeriu que o aluno fizesse o que o professor pediu mesmo sem concordar, enquanto outros sugeriram que ele não se negasse a fazer o que lhe fosse pedido (15,04% a mais que os de 13 a 15 anos). Sendo assim, eles confirmaram o

respeito unilateral que sentiriam pelos professores e, sendo assim, seriam mais sensíveis ao controle de suas atitudes pela coação, que foi confirmada, por exemplo, na porcentagem 10,83% menor de respostas para revidar a coação do professor.

Mas, a maior diferença entre as respostas foi encontrada na sugestão de concordar com a decisão arbitrária do professor em punir todos os alunos com ponto um negativo na nota, que apresentou 46,97% a mais de respostas em relação aos jovens mais velhos. Podemos pensar que isso ocorreu, como afirmou Piaget (1932/1994), porque as crianças menores acreditam que a punição é moralmente necessária a título de expiação e, pedagogicamente, útil para prevenir a reincidência. Sendo assim, poderíamos pensar que o aluno punido várias vezes por esse mesmo motivo (como é comum ocorrer nas escolas), seria levado a violar o silêncio exigido pelos professores por perceber que seria punido independentemente da gravidade ou da frequência com que transgredisse, suportando o castigo para não abrir mão de sua decisão (ou direito) de transgredir. Esta possibilidade seria reforçada, por exemplo, ao verificarmos que muitos deles consideraram que não seria correto conversar durante a aula, mas uma porcentagem ainda maior considerou que a conversa seria importante para a sociabilidade do aluno na escola. Assim como uma porcentagem maior de jovens de 10 a 12 anos considerou ser importante estar na escola para poder conviver com os colegas (Tabela 27.2, p.261). Eles teriam motivos para manter sua conversa (fazendo o barulho pelo qual foram punidos) e aceitar as punições do professor. Esse posicionamento afirmaria tanto a crença nas sanções expiatórias como na justiça retributiva.

Também notamos que, apesar da maioria dos jovens, das duas faixas etárias justificar o respeito que teriam pelo professor por questões de ordem convencional, os jovens de 10 a 12 anos (Tabela 15.1, p.129) sugeriram que os professores deveriam ser respeitados principalmente por estarem numa posição hierarquicamente superior (12,38% a mais de respostas), e os de 13 a 15 anos por serem os professores pessoas mais velhas (16,82% a mais de respostas). Nesse caso, podemos sugerir que a origem do respeito dos jovens mais novos seria o próprio respeito à regra (a hierarquia da escola), que como já vimos, é comum nas crianças mais novas, e que o respeito dos mais velhos seria inspirado em um valor cultural (ou familiar) de formas de relacionamento com o outro, o que é, portanto, mais abrangente e genérico, uma vez que não dependeria de conhecer o quão poderosa seria uma pessoa em relação à outra para respeitá-la mais ou menos.

No que diz respeito às razões para obedecer ou transgredir regras e ordens no ambiente escolar (Tabela 16, p.132), os jovens mais novos ressaltaram, dentre as motivações de ordem pessoal, o prazer que os alunos obteriam ao transgredir, enquanto que os mais velhos

sugeriram a afirmação da vontade (diferença de 18,72% entre as respostas) como motivação para agir, ou seja, podemos sugerir que os mais novos dirigiriam sua ação a si mesmos e os mais velhos ao outro. Além disso, notamos que os mais novos referiram-se, com mais frequência (18,24% a mais de respostas) ao carisma do professor, e os mais velhos, às relações de intimidade ou amizade entre professor e aluno como determinantes do comportamento dos alunos (16,89% a mais), confirmando a maior percepção, pelos mais novos, da assimetria entre professor/aluno (o que correspondente à maior sensibilidade à hierarquia) e, portanto, sua heteronomia. Já a busca dos mais velhos seria por relações de maior reciprocidade.

Poderíamos pensar, portanto, que na constituição de sua personalidade moral nossos jovens caminhariam, de um maior egocentrismo e identificação com a perspectiva da autoridade, - mais frequentes nos jovens de 10 a 12 anos, o que seria semelhante ao estágio 1 do nível pré-convencional do desenvolvimento moral de Kohlberg -, para pensamentos de justiça equitativa, de percepção de diferentes pontos de vista e de relações baseadas em expectativas interpessoais mútuas e de conformidade social - mais frequentes entre os jovens de 13 a 15 anos, o que os aproximaria do estágio 3 do nível convencional. Sendo assim, entendemos que tanto a obediência como a transgressão teriam características diferentes nas duas faixas etárias, o que também foi observado no estudo 1 que tratou da percepção dos jovens sobre o ambiente escolar e as relações entre os pares.

b. Sexo

O aspecto sexo também se mostrou uma importante variável no que diz respeito à percepção de autoridade e à motivação para os comportamentos de obediência e transgressão. Portanto, vamos examinar no que o posicionamento dos meninos se diferencia do das meninas.

Inicialmente, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa que relacionam comportamentos de submissão, negação e revide dos alunos com a percepção que os jovens teriam da autoridade do professor (Tabela 26.1, p.161). No que se refere a submeter-se ao professor - ou seja, a fazer algo mesmo sem concordar -, notamos que uma porcentagem maior (em 14,29%) de meninos sugeriu que o aluno deveria se submeter às ordens do professor para evitar sanções e maior (em 11,91%) considerou que os alunos deveriam fazer

algo mesmo sem concordar, por obrigatoriedade. Portanto, nos parece que eles seriam mais sensíveis às ações coercitivas dos professores como forma de exercer o limite, do que as meninas. Por outro lado, quando observamos as razões pelas quais os jovens sugeriram que o aluno não fizesse algo sem concordar, quando expressaram quais seriam as razões de cometer essa transgressão, notamos que uma porcentagem maior (em 15,48%) de meninos considerou que o aluno não deveria se submeter ao professor quando, simplesmente, não concordasse com ele. Isso parece demonstrar que os meninos apesar de sentirem mais receio das sanções - que devem ocorrer mais frequentemente do que ocorrem entre as meninas, - parecem mais “autorizados” a expressar seus desejos e opiniões, diferentemente das meninas, que apresentaram uma porcentagem 28,83% maior de respostas para negar-se a fazer algo por influência de outras pessoas. Tal fato ocorreu provavelmente, porque as meninas já tenham interiorizado os alertas familiares (frequentemente citados por elas) que se referem ao papel sociocultural da mulher na sociedade. Sendo assim, mesmo que cerca da metade, tanto das meninas como dos meninos, considere que o aluno deva fazer o que o professor manda mesmo sem concordar, e que, um terço deles considere que o aluno não deveria fazer algo quando não concordasse, as justificativas para tais atitudes seriam diferentes entre os sexos.

O mesmo notamos no que se refere ao comportamento de negar-se a fazer algo que o professor pediu, pois encontramos uma porcentagem maior (em 13,32%) de meninas que afirmou não ser correto, sendo esta diferença reforçada pela distribuição das justificativas, nas quais encontramos uma pequena diferença na porcentagem (de 11% a mais) de argumentos de dever, relativa às obrigações de ser aluna, entre as meninas, e, de benefício próprio, entre os meninos. Além disso, notamos que a maneira como as meninas justificaram a atitude de um aluno em negar-se a fazer o que foi pedido pelo professor é diferente da dos meninos, pois uma porcentagem maior delas (em 31,76%) considerou que negar-se seria um direito do aluno. Enquanto isso, uma porcentagem maior de meninos (em 29,17%) achou mais importante que o aluno se opusesse quando simplesmente não concordasse com o pedido ou tivesse opinião contrária à do professor, reforçando as respostas de benefício próprio. Isto é, as meninas se referiram mais aos argumentos de dever e direito, próprios da justiça, e os meninos, aos argumentos pessoais, autocentrados, ou, até mesmo, pragmáticos. Diferença, por assim dizer, semelhante à encontrada por La Taille (2009a), quando em uma pesquisa relata que a maioria dos meninos atribuiu as virtudes de coragem e honra ao sexo masculino e as meninas à fidelidade e à tolerância ao sexo feminino; as meninas não associaram nenhuma virtude como privilégio do sexo masculino, mas associaram gratidão, fidelidade e tolerância ao sexo feminino. A maioria dos meninos relacionou as virtudes à justiça, e a maioria das

meninas tomou para si tanto a justiça quanto virtudes que se referem à conexão com os outros sendo, que, no nosso caso, a justiça a que os meninos se referiram seria autorreferenciada e não relacionada à atribuição de virtudes.

A perspectiva da justiça autorreferenciada pelos meninos também se confirmou quando analisamos o posicionamento deles de não aceitarem a decisão arbitrária do professor em penalizar o grupo todo pelo barulho durante a aula, pois uma porcentagem maior (em 15,33%) de meninos justificou seu posicionamento, utilizando o argumento da responsabilidade individual. Já as meninas, apesar de apresentarem uma porcentagem semelhante à dos meninos, justificaram seu posicionamento por achar que a atitude do professor teria sido injusta com os alunos em geral, o que confirma uma preocupação com a conexão com os outros. Nesse sentido, podemos pensar que as meninas e os meninos partiriam de referenciais distintos para a legitimação da autoridade, pois julgariam as decisões e atitudes do professor para com eles a partir de uma percepção distinta de justiça.

Vejamos então as razões que os jovens, meninos e meninas, levantaram para os comportamentos de transgressão e obediência no ambiente escolar em geral, que como já vimos, foram agrupadas em convencionais (regras e educação), relacionais (destaque, poder, fama), morais (personalidade e consciência) e pessoais (afirmação da vontade e prazer), de acordo com os argumentos utilizados pelos jovens para explicar os comportamentos dos alunos. Tanto meninas como meninos apontaram, em primeiro lugar, as motivações de ordem convencional e relacional para os comportamentos do aluno. No entanto, uma porcentagem maior (em 19,92%) de meninas indicou que os alunos agiriam de acordo com motivações de ordem moral, tanto para obedecer como para transgredir, isto é, considerou que o aluno seria obediente ou cometeria transgressões por causa de traços de personalidade ou pela maneira de refletir sobre as coisas que faz. Aqui também ficou clara a maior sensibilidade das meninas para a questão moral.

Além disto, encontramos diferenças na indicação de argumentos para a transgressão e obediência do aluno, relativos às motivações relacionais, pois, apesar de as meninas e meninos considerarem, em primeiro lugar, as questões relativas ao destaque obtido pela atitude de transgressão, uma porcentagem maior (em 16,13%) de meninas sugeriu que o aluno transgrediria para demonstrar sua força ou poder diante do grupo. Esse número se contrapõe à opinião de uma porcentagem maior (em 12,90%) de meninos, que considerou os atos de transgressão do aluno como tentativas de obter fama entre os colegas. Podemos pensar que as meninas identificaram, nos alunos que transgridem, o desejo de controle dos outros pela força

(medo), enquanto os meninos, do controle dos outros pelo poder do carisma (influência), até mesmo porque as demonstrações de força proporcionariam isso.

De certa forma, encontramos uma porcentagem maior de respostas dos meninos que relacionaram o comportamento dos alunos às motivações de ordem pessoal; tanto pela afirmação da vontade (conscientes de que suas atitudes seriam de desrespeito ao outro, mas satisfatórias para si mesmo) como por obtenção de prazer, como afirma P.G. (12) *“Às vezes, as pessoas gostam de não respeitar. Porque o prazer do erro deixa a pessoa feliz, mesmo ela sabendo que ela vai ter as consequências.”*. Essa resposta reforça a ideia de que seria importante pensar se algumas sanções escolares não acabam reforçando o destaque e o sucesso que os alunos transgressores conseguem ter perante o grupo, através da evidencição das punições. Isso porque sofrê-las e superá-las pode parecer, para alguns jovens, uma demonstração de força e, portanto, de poder e de admiração. Quando observamos a atribuição de outros sentimentos aos atos de transgressão e obediência, como satisfação, culpa ou vergonha, tanto meninas como meninos sugeriram, em primeiro lugar que o aluno sentiria satisfação cometendo-os, seguido pelos sentimentos de culpa e vergonha. Resta-nos analisar se esses resultados, entre os outros encontrados em nossa pesquisa, seriam diferentes, se levarmos em conta o ambiente escolar em que os alunos estão inseridos.

c. Tipo de escola

Entre todas as variáveis, a que apresentou respostas de maior alteração foi o tipo de escola (pública ou particular) que o jovem frequenta (Tabela 26.2, p.163). No que diz respeito à percepção de autoridade, quase a totalidade dos jovens de escolas públicas considerou que a maneira como o professor coloca os limites para os alunos relaciona-se à ocorrência de comportamentos de obediência e transgressão, o que representa 47,46% a mais de respostas em relação às escolas particulares. Entre as maneiras de o professor impor limites aos comportamentos do aluno nas escolas públicas, encontramos uma distribuição equilibrada de respostas considerando entre respeito mútuo, coação e ausência de limites. Ou seja, os jovens dessas escolas não atribuiriam as alterações no comportamento do aluno a nenhuma dessas razões especificamente. No entanto, a porcentagem de respostas para ausência de limites como relativa aos comportamentos de transgressão foi um pouco maior (em 10,23%) nessas escolas. Ao passo que, nas escolas particulares, apesar de encontrarmos uma porcentagem

menor (em 47,46%) de indicações de limites como desencadeadores de comportamentos de transgressão e obediência, as respostas sugerem mais comportamentos de obediência do que de transgressão, em relação às escolas públicas. Nesse sentido, poderíamos pensar que os jovens de escolas particulares identificaram mais situações de limite que levariam o aluno a obedecer e os de escolas públicas, a transgredir. Mas, precisamos verificar outros aspectos para confirmar essa primeira impressão.

Um desses aspectos é a consequência que a coação, quando utilizada pelo professor como forma de impor limites, teria sobre os comportamentos dos alunos; para 56,67% dos jovens de escolas públicas a coação seria determinante dos comportamentos de transgressão e para 43,33%, como determinante da obediência. No entanto, nas escolas particulares o resultado foi o inverso, pois para 54,55% dos jovens a coação estaria relacionada à obediência e para 45,45%, ao comportamento de transgressão (Tabela 25.1.1, p.156). Assim, apesar da porcentagem de respostas para coação estar em segundo lugar, como determinante dos comportamentos do aluno, ela seria percebida de maneira diferente entre os jovens; nas escolas públicas, mais como motivo para transgredir, e, nas escolas particulares, para obedecer. Precisaríamos, portanto, verificar se há outros aspectos relacionados a esses comportamentos que expliquem melhor esse resultado.

Entre eles estaria a forma como professor se relaciona com os alunos, que como podemos observar na Tabela 26 (p.159), aparece em segundo lugar, dentre os fatores desencadeadores de comportamentos de obediência e transgressão. Nas escolas públicas, a porcentagem de respostas para o aspecto relacionamento foi um pouco mais elevada do que nas escolas particulares, mas é na descrição do tipo de relacionamento que notamos uma maior diferença entre as respostas. Os jovens de escolas públicas deram mais valor ao papel da simpatia na regulação do comportamento dos alunos (com 15,22% a mais das respostas do que os de escolas particulares), assim como deram importância aos relacionamentos de maior intimidade ou às relações de amizade entre o professor e o aluno. A esse respeito, notamos que os jovens de escolas públicas apontaram com mais frequência situações em que o aluno teria antipatia pelo professor, e, por isso, não o respeitaria. Apontaram ainda situações em que o professor se antipatizaria com um aluno, o que resultaria em críticas a esse professor pelo fato de ser mais severo com esse aluno do que com outros, atitude que os jovens consideraram injusta. Esses dois aspectos, sendo coercitivos, levariam o aluno à transgressão, segundo os resultados apresentados anteriormente. Ao passo que a maior proximidade do professor com o aluno foi indicada pelos jovens (10,87% a mais) das escolas públicas como relacionada à obediência, pois estariam mais próxima dos relacionamentos baseados no respeito mútuo.

No entanto, nas escolas particulares, o carisma do professor foi indicado como maior responsável pelos comportamentos dos alunos (26,08% a mais que nas escolas públicas). O professor que se relaciona com os alunos através de seu carisma seria admirado e exerceria controle sobre a classe, o que nos parece preocupante, porque sendo o controle do grupo exercido pelo professor, e o carisma, uma característica que diz respeito, exclusivamente, à personalidade dele, isso fortaleceria as relações de respeito unilateral, e, portanto, de heteronomia do aluno.

Além dos aspectos já levantados, também foi possível investigar a questão da heteronomia do aluno em relação ao professor, propondo aos jovens que julgassem a submissão do aluno em fazer o que um professor pede mesmo sem concordar com o que é pedido. Nas escolas públicas, encontramos uma porcentagem bem maior de jovens (35,67% a mais em relação aos de escolas particulares) que não considerou correta essa atitude do aluno, sugerindo que ele não fizesse o que fosse pedido, sem concordar. A principal justificativa para esse comportamento foi de que o aluno poderia discordar do que é pedido, o que fortalece os resultados encontrados de que a coação do professor teria como consequência atitudes de transgressão. Nas escolas particulares, a justificativa para não se submeter à vontade do professor seria também poder discordar dele, mas, principalmente, porque os jovens defenderam que os alunos não deveriam aceitar a influência de outros na determinação do que devem ou não fazer. Sendo assim, notamos comportamentos de transgressão com características diferentes em cada tipo de escola, nas públicas, mais frequentemente, como afirmação de opinião própria (porque querem outra coisa), e nas particulares, mais como desconfiança (porque poderia não ser bom).

Já os jovens de escolas particulares apresentaram uma porcentagem levemente maior de respostas que sugerem que o aluno deveria se submeter ao professor, em primeiro lugar, por obrigatoriedade, mas também para evitar uma possível sanção, apresentando, neste aspecto, 14,76% a mais respostas em relação à dos jovens de escolas públicas. Tal resultado reforça nossa percepção de que para esses jovens a coação teria como resultado a obediência (como já foi apresentado), através da submissão do aluno. No entanto, observamos que, apesar da obrigatoriedade ser um aspecto também indicado pelos jovens de escolas públicas como justificativa para fazer algo sem concordar, os jovens de escolas públicas deram mais valor a fazer algo sem concordar em benefício próprio que os de escolas particulares (com 11,11% a mais de respostas). Isto é, poderíamos dizer que as razões de submissão também seriam um pouco diferentes entre os jovens de escolas públicas (submissão em benefício próprio) e particulares (submissão por medo), sendo as respostas nas escolas públicas mais

próximas à perspectiva da autonomia, e, nas escolas particulares, à perspectiva da heteronomia.

A submissão também foi examinada no que se refere a negar-se ou não a fazer uma tarefa. Nesse caso, os jovens de escolas públicas apresentaram uma porcentagem maior (em 13,42%) de respostas a favor de o aluno não se negar a fazer o que o professor pede, por considerar que o que estaria sendo pedido seria benéfico para ele, e, também porque seria um dever do aluno realizar o que é pedido na escola. Diferentemente, os jovens de escolas particulares, apesar de apresentarem um posicionamento semelhante quanto a não negar-se a realizar o que é pedido na escola, justificaram essa atitude utilizando outros argumentos. Segundo eles, o aluno poderia negar-se a fazer algo na escola, em primeiro lugar, por considerar que seria uma questão de escolha pessoal e, em segundo, porque seria uma questão de dever. Ao passo que, os de escolas públicas, consideraram, em primeiro lugar, que o aluno poderia negar-se a fazer algo se tivesse uma opinião contrária à do professor e, em segundo, que seria uma questão de escolha pessoal. Poderíamos pensar, portanto, que a diferença estaria no posicionamento dos jovens de escolas particulares, que não levaria em conta a articulação de pontos de vista (já que o argumento do direito não permite que isso ocorra), em contraste ao dos jovens de escolas públicas que, provavelmente, com sua oposição, criariam uma situação de embate de expectativas.

Da mesma forma, uma porcentagem maior de jovens de escolas públicas considerou que não deveria negar-se a fazer o que é pedido pela escola, em relação aos de escolas particulares, encontramos uma porcentagem maior (em 24,44%) de jovens para os quais o correto seria não revidar. As justificativas dos jovens de escolas públicas para não revidar destacam-se das dos jovens de escolas particulares por apresentarem uma porcentagem maior de respostas que afirmam o respeito aos mais velhos (em 16,14%) e questões práticas relacionadas à valorização do que recebem da escola (em 16,14%), ao passo que os jovens de escolas particulares concentraram as justificativas de seu posicionamento no respeito à hierarquia (com 20,84% a mais de respostas). Esses argumentos, como já vimos, seriam de naturezas distintas, pois não é o mesmo respeitar pelo princípio convencional da idade e respeitar pela hierarquia, sendo o primeiro mais amplo que o segundo, assim como, o primeiro teria um caráter cultural bastante delimitado, e o segundo seria mais dependente da instituição escolar.

Além disso, no que se refere a justificar as atitudes de revide, a quase totalidade dos jovens de escolas particulares ressaltou que o aluno deveria expressar seus pontos de vista contrários ao professor, o que representa 24,64% a mais de respostas em relação às dos jovens

de escolas públicas, mesmo que mais da metade deles tenha, também, justificado suas atitudes de revide dessa forma. Porém, um terço dos jovens de escolas públicas justificou as atitudes de revide quando fosse necessário responder às atitudes desrespeitosas ou violentas do professor em relação ao aluno, o que representa 26,64% a mais de respostas do que as encontradas nas escolas particulares. Sendo assim, os jovens de escolas particulares parecem valorizar mais a expressão de suas opiniões, o que também parece ser valorizado pelas próprias escolas particulares, enquanto instituições, segundo as observações de aula realizadas durante esta pesquisa. No entanto, seria importante avaliar se, em nome de uma maior participação do aluno, não estaríamos também fortalecendo seu egocentrismo, já que estamos falando de opiniões contrárias às do professor, nem sempre inspiradas em argumentos construtivos. Ao passo que, nas escolas públicas, as situações de revide parecem mais relacionadas à indignação, principalmente por terem como origem a atitude desrespeitosa do professor. No entanto, nos chama atenção a pequena porcentagem de respostas (6,9% e 9,09%) que se refere a não revidar o professor por medo das consequências tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, já que o aspecto da disciplina revelou-se determinante do comportamento do aluno, assim como foi salientado por todos os jovens como importante para a legitimação da autoridade do professor.

A percepção de atitudes arbitrárias e, por vezes, desrespeitosas dos professores em relação ao aluno também foram indicadas pelos jovens de escolas públicas, quando examinamos a situação na qual o jovem deveria julgar a atitude do professor em punir os alunos por terem feito muito barulho durante a aula. Uma porcentagem 16,08% a mais de jovens de escolas públicas julgou que o aluno não deveria aceitar a punição por avaliar a atitude do professor como injusta, diferentemente dos jovens de escolas particulares que julgaram que o aluno não deveria aceitar a decisão do professor, pois a responsabilidade pelo barulho deveria ser individual. Sendo assim, para os jovens de escolas públicas o aluno não deveria aceitar uma situação injusta do professor e nas escolas particulares, o aluno não deveria aceitar algo que não fosse de sua responsabilidade, o que poderia dar origem ao sentimento de indignação. No primeiro caso, pela quebra de confiança da relação, e, no segundo, pela questão do merecimento. Portanto, haveria razões para os jovens considerarem justas as transgressões dos alunos.

No entanto, resta ainda analisar a que outros fatores motivacionais os jovens relacionaram a ocorrência de comportamentos de transgressão e obediência de regras e ordens no ambiente escolar. As motivações relacionais seriam mais relevantes (em 21,87%) para jovens de escolas públicas do que para os de escolas particulares. Sendo que, para os jovens

de escolas particulares, a motivação para esses comportamentos se relacionariam, principalmente, ao cumprimento ou não das regras (23,78% a mais de que nas escolas públicas). A motivação relacional de maior importância para os jovens de escolas públicas seria a influência dos colegas para as atitudes de transgressão (com 14,04% a mais de respostas que nas particulares). Ou seja, apesar das motivações de destaque e de poder serem importantes, tanto para jovens de escolas públicas como de particulares, os jovens de escolas particulares apresentaram 12,50% a mais de respostas para destaque e os de escolas públicas, 14,04% a mais de respostas para fama, diferenças que apesar de não tão relevantes poderiam revelar transgressões com intenções diferentes. Os jovens de escolas particulares parecem buscar uma diferenciação, serem notados pelo outro, e os de escolas públicas, agregar valor a si mesmos, uma diferença sutil, mas que consideramos importante, porque revelaria como o jovem se coloca em relação ao outro. No destaque, procuraria, principalmente, ser diferente do outro, e na fama, procuraria ser admirado pelo outro.

Notamos também que jovens de escolas públicas e de escolas particulares perceberam as motivações de ordem moral de maneira distinta, pois a origem dos comportamentos do aluno foi atribuída às características de constituição da personalidade do aluno por uma porcentagem maior (em 22,19%) de jovens de escolas particulares que pelos jovens das escolas públicas, que atribuíram esses comportamentos à consciência, ou seja, à maneira de os alunos refletirem sobre as situações. Sendo assim, poderíamos dizer que a postura dos jovens de escola particular seria mais determinista, pois ao relacionar os comportamentos à personalidade, esses não teriam como sofrer modificações, já que o aluno já teria nascido com propensão a obedecer ou transgredir. Enquanto isso, uma maior porcentagem dos jovens de escolas públicas, ao considerar a origem dos comportamentos à consciência, criaria a possibilidade do aluno modificar sua atitude através do conhecimento ou da reflexão.

Acreditamos que haveria relação entre essas questões e a maneira como os jovens sugerem que motivações pessoais dariam origem a tais comportamentos, pois uma porcentagem bem maior (41%) de jovens de escolas públicas considerou que os comportamentos de transgressão e obediência se relacionam com fazer o que se tem vontade, e, nas escolas particulares, com o prazer que se obtém com os atos transgressores. Sendo assim, poderíamos relacionar, nas escolas públicas, consciência com a satisfação da vontade, enquanto, nas escolas particulares, personalidade com prazer.

Outros dados que confirmariam nossa hipótese se referem à diferença na identificação por parte dos jovens de motivações de ordem convencional para os comportamentos de transgressão e obediência. Os jovens de escolas particulares atribuíram esses comportamentos

ao conhecimento ou não das regras, e os de escolas públicas, à educação, apresentando uma diferença de 23,78% entre as respostas. Esse posicionamento dos jovens de escolas particulares fica ainda maior, ao notarmos que eles associaram com maior frequência (em 13,41%) o sentimento de satisfação e de ausência de sentimentos às situações de transgressão (com 12,31% a mais de respostas).

Vimos, portanto, que é grande a complexidade das relações entre as variáveis - idade, sexo e tipo de escola - e as questões que se referem tanto à percepção e legitimação da autoridade e às motivações para os comportamentos de transgressão e obediência, o que sugeriria a necessidade de estudos mais detalhados e profundos sobre o tema.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que envolvem os comportamentos de obediência e transgressão dos jovens no ambiente escolar foram equacionadas na convergência das referências teóricas que apoiaram nosso percurso de reflexão, um eixo que comportou várias perspectivas como a de Piaget, Arendt, Sennett, Fromm, La Taille e tantos outros. A articulação dessas abordagens nos possibilitou transitar entre os planos moral e ético, as dimensões afetiva e intelectual da moralidade, o respeito e a transposição de limites, o conceito de autoridade e respeito, ambiente sociomoral e projetos de vida, sempre procurando manter uma postura dialógica, que buscasse complementaridade. Assim, a partir da construção conceitual delineada e seguida, pudemos sustentar os conceitos de obediência e transgressão como parte do desenvolvimento da moralidade.

Entre os objetivos de nossa pesquisa, procuramos verificar se a perspectiva ética faria parte do projeto de vida dos adolescentes, acreditando ser possível traçar correspondência entre motivos como admiração pelos adultos, aspirações de uma vida boa e ambições profissionais. Nossa intenção foi, também, traçar um perfil dos jovens que participaram da pesquisa, que nos ajudasse a compreender de forma mais ampla as relações entre obediência, transgressão e legitimação da autoridade do professor. Retomaremos, a seguir, de forma sucinta, os principais aspectos relativos a esses temas.

Quanto à admiração

- As pessoas mais admiradas pelos jovens são seus familiares, sendo seus pais em primeiro lugar, seguidos pelos avós. A admiração pelos amigos está em segundo lugar, o que confirma sua grande importância no processo de construção da identidade adulta;
- A maioria dos jovens justifica sua admiração pelas pessoas, através do reconhecimento de seus atributos ou qualidades, nem sempre relacionada às virtudes, sejam elas morais ou não. Entre as qualidades mais admiradas está o empenho das pessoas em alcançar aquilo que desejam, ou seja, as conquistas obtidas através da dedicação ao trabalho e do esforço para se viver com dignidade. São poucos os jovens que se pautam nas virtudes dos adultos para admirá-los. Reconhecem, no entanto, a temperança como a virtude mais admirada, seguida pela generosidade e pela humildade;

- Além das qualidades e virtudes, os jovens apresentaram outras razões para admirar os adultos: o suporte afetivo que recebem das pessoas, como conselhos, apoio, compreensão, escuta, opinião, incentivo; e o suporte material que, principalmente, é proporcionado pelos pais, como casa, roupa, objetos, escola, cursos, alimentação. Essas justificativas se aproximam mais do que podemos chamar de gratidão, sentimento que poderia tanto ajudá-los no despertar da moralidade como dificultar esse processo, pois os manteria confortáveis em família, dependentes e sem motivos para transgredir, no sentido de romper as fronteiras e caminhar na construção de uma postura mais autônoma.

Quanto aos projetos de vida

- Na idealização dos projetos de vida futura, a maioria dos jovens refere-se, principalmente aos bens materiais, com aspirações de trabalho remunerado e moradia;
- Os bens afetivos também fazem parte da idealização dos projetos de vida dos jovens, expressando o desejo de constituição de uma família, mas também de convívio com amigos, aspecto que sugere uma possível descentração do jovem em relação à família. A inclusão do outro, sejam familiares ou amigos, nos projetos de vida futura dos jovens poderia indicar a possibilidade de uma perspectiva de vida ética, caso ampliassem seu universo de convívio para além da dimensão privada;
- Os bens comuns, relacionados à vida em comunidade, também fazem parte das aspirações de vida adulta, mas menor proporção. Entre eles, estão as aspirações de que a vida seja segura, no sentido de não haver violência cotidiana; de ter uma vida tranquila, com menos stress e de participar de projetos filantrópicos;
- As aspirações de estudo e de lazer como parte da vida adulta são pouco frequentes entre os jovens.

Quanto às escolhas profissionais

- As ambições profissionais se distribuem, por ordem de importância, entre: comércio, entretenimento, atendimento, segurança e educação. Essas escolhas corroboram as idealizações de vida adulta dos jovens;
- As atividades de comércio, escolhidas em primeiro lugar, mostram uma perspectiva bastante pragmática da vida, reforçada pela escolha de ocupações profissionais relacionadas ao entretenimento, nas quais estão agrupadas atividades relacionadas ao

sucesso, reconhecimento e destaque social, opções que sustentariam a tese de vivermos na “cultura da vaidade”;

- As escolhas de campos profissionais ligados a atendimentos (medicina e cuidados com a saúde humana e animal) e as funções relacionadas à justiça e segurança (advogado, juiz, polícia militar e exército), além de serem tradicionalmente muito valorizadas, refletem as preocupações do jovem com um cotidiano mais justo e seguro, além de pressupor controle e poder sobre o outro.

Nesse sentido, destacamos a supervalorização do ambiente familiar e da vida privada por parte dos jovens que teriam uma percepção de si mais relacionada às experiências individuais do que em conexão com outrem, principalmente, fora de seu âmbito familiar. Essa opção procuraria garantir uma vida mais segura, mas cujo preço a pagar seria uma maior dependência, o fortalecimento da heteronomia e o distanciamento, ou mesmo desconhecimento, da vida pública, o que se manifesta como receio e desconfiança dirigido ao espaço público, nas aspirações de segurança que fazem parte dos projetos de vida adulta e nas ambições profissionais centralizadas na aquisição de bens materiais. Ou seja, a constatação de que projetos de vida futura estão sendo construídos sem que os jovens se preocupem com questões éticas, o que daria à vida um caráter árido e bem restrito, pois não seria possível dar sentido à existência e usufruir dos prazeres, que somente existiriam numa vida em comunidade. O enfraquecimento do senso de coletividade e do compromisso com o outro, não significaria maior liberdade ou maior expansão de si, mas um fortalecimento do âmbito privado e da solidão existencial. Nada mais prejudicial ao desenvolvimento da moralidade, que pressupõe *estar* com o outro, incluí-lo em seu projeto de vida.

Esses jovens deveriam ter na escola, a possibilidade de experimentar viver *com* o outro, numa “verdadeira vida social”, num verdadeiro convívio que ajudasse a promover o desenvolvimento da moralidade. Para isso, seria necessário que a escola fosse considerada um espaço coletivo, onde o convívio fosse inspirado na cooperação, onde os ideais de justiça, solidariedade e responsabilidade social fossem atuantes e onde a dignidade de cada um fosse um valor absoluto. Sendo assim, consideramos necessário verificar a presença desses aspectos na atribuição de valor à escola e na descrição que os jovens fazem do convívio escolar.

Quanto à importância da escola e o vínculo com o conhecimento

- A escola representa, prioritariamente, um meio de alcançar aquilo que se deseja obter no futuro, sendo idealizada como garantia de ascensão social e econômica e sendo também reconhecida por sua importância objetiva (obter qualificação e oportunidades para um trabalho bem remunerado) e por sua função identitária (ser “alguém de valor” ou “alguém na vida”). Os jovens que dão importância para a escola no presente (sem deixar de atribuir um sentido futuro para o estudo) têm mais prazer em estar na escola pelo aprendizado do que pelo convívio com os colegas, diferentemente daqueles para os quais o sentido da escola se faria no futuro e que dão mais valor ao convívio escolar em detrimento ao estudo. Uma pequena porcentagem dos jovens não vê sentido em estar na escola, o que, por um lado, nos pareceu surpreendente e, por outro, justificado; lembrando que, para mais da metade dos jovens, a escola seria um espaço prioritariamente de convívio;
- A maioria dos jovens tem um bom vínculo com o conhecimento, identificando a figura do professor como principal responsável por uma boa aula, posicionando-se a favor de que o protagonismo do professor seja efetivamente exercido, já que o professor é tido como aquele que oferece oportunidades de interação, troca de conhecimentos e oportunidades de agir sobre a realidade;
- Apesar de afirmarem o protagonismo do professor, os jovens não assumem uma posição passiva diante da aprendizagem, pois valorizam muito as atividades cooperativas e as experimentais, que sugerem uma participação mais efetiva dos alunos. Isto é, apesar de criticarem o professor por não oferecer atividades que possibilitem troca entre alunos, eles se mostraram dispostos e implicados em promover uma aula de qualidade, caso esse tipo de atividade seja proposta;
- Uma pequena parcela (menos de 10%) dos jovens relaciona as características pessoais ou atitudinais dos alunos com a qualidade da aula, contrariando o senso comum, que responsabiliza os “maus alunos” por uma aula ruim e relaciona uma boa aula com “bons alunos”. Outros relacionam a aula ideal com características pessoais do professor (bom humor e simpatia), negando a afirmação de que as “melhores aulas” seriam as dos professores carismáticos. Além destes, poucos jovens atribuem a aula ideal às relações pautadas no respeito mútuo, o que nos parece preocupante, pois as relações de respeito mútuo deveriam ser predominantes na escola.

Quanto ao convívio em sala de aula

- A conversa durante a aula é reconhecida como um problema para a maioria dos jovens, que sugere ao aluno não conversar em seu próprio benefício, um posicionamento autorreferenciado. Eles consideram que o professor deve exigir silêncio para que os alunos realizem as atividades e para garantir que um aluno não incomode o outro, assim como consideram correto exigir dos colegas que retribuam seus esforços em fazer silêncio, de forma a não prejudicar seu próprio aproveitamento da aula, revelando uma preocupação maior consigo mesmos do que com a promoção de um ambiente de estudo produtivo para todos. Ou seja, revelam uma postura mais individualista do que solidária;
- Para vários alunos a sala de aula seria um espaço predominantemente de socialização, de encontro com amigos e de troca de experiências, sendo assim, conversar durante a aula não seria uma transgressão, mas um impulso de difícil controle ou mesmo uma necessidade. Para outros, conversar durante a aula é uma transgressão no sentido moral, de desrespeito à autoridade do professor. Eles atribuem esse comportamento ao tipo de educação recebida dos pais, que não teriam ensinado os filhos a respeitar os adultos e a reconhecer a importância dos professores em suas vidas;
- Há uma relação estreita entre transgressão e tédio por parte daqueles que não encontram sentido ou significado nos conteúdos de aprendizagem, o que se expressa nas conversas e no fato de não fazer perguntas durante a aula, o que contribuiria para uma atitude de alheamento e passividade. O tédio seria mais um limite a ser superado pelo adolescente para se aproximar de uma vida plena;
- Apesar de valorizarem muito o convívio com os colegas, mais da metade dos jovens descreveu a sala de aula como um ambiente hostil, pois com frequência relataram terem sido desrespeitados pelos próprios colegas durante as aulas, mesmo na presença do professor. Muitas das conversas durante o trabalho, segundo os jovens, cumprem a função de se fazer notar pelo outro, através de comentários ofensivos ou provocações aos colegas, sendo uma das razões de não se fazer perguntas durante a aula, atitude muito necessária à aprendizagem. A presença da vergonha judicativa indica que os alunos se sentem constrangidos em fazer perguntas, pois recebem críticas, censuras e comentários jocosos de seus colegas, que os intimida a ponto de impedi-los de esclarecer dúvidas ou fazer comentários durante a aula. Atitudes que ocorrem na presença do professor, o que nos chama atenção pela ausência de intervenções;

- O ambiente escolar aversivo certamente faz aumentar o receio dos alunos em se expor e estimula o alheamento, tendo como consequência a perda de sentido e o tédio;
- A maioria dos jovens gostaria da mediação e de intervenções por parte dos professores para ajudarem-nos a lidar com as provocações e vitimizações dos colegas, considerando que a ausência de punição por parte da figura de autoridade favorece a ocorrência dessas situações.

Nesse sentido, devemos lembrar que as circunstâncias materiais, interpessoais e simbólicas que o contexto escolar oferece, possibilitam o desenvolvimento de competências do jovem que vão, por sua vez e progressivamente, permitindo construções internas cada vez mais complexas. Ou seja, as dimensões estruturais (recursos físicos e materiais da escola), intersubjetivas (formas de interação dos membros da escola), sociais (estrutura organizacional, procedimentos e estratégias pedagógicas) e culturais (conjunto de normas, valores e sistema simbólico) com as quais a instituição se organiza, estão intimamente relacionadas entre si e integram a atmosfera escolar. Entenda-se, no entanto, atmosfera escolar no sentido do “ar que se respira”, do que é sentido e percebido por quem vivencia a escola, podendo influenciar o desenvolvimento moral dos jovens. A existência dessa atmosfera escolar pode oferecer condições de desenvolvimento moral na medida em que articula democracia (participação e responsabilização pelas decisões), justiça (no confronto de interesses, necessidades, direitos, garantias e deveres) e comunidade (sentido de responsabilidade e preocupação de cada um para com todos).

No entanto, mesmo considerando que a estrutura normativa das escolas não foi especificamente investigada, mas sabendo que estas se revelam nos aspectos apresentados, podemos concluir que as características relativas à justiça, que garantem o respeito pelos direitos e liberdades de todos e a igualdade de direitos e deveres de cada um para com a comunidade, não estão atuantes nas escolas observadas. As normas de comunidade que valorizam as relações interindividuais e procuram reforçar o valor intrínseco da própria comunidade, estimulando a partilha e coordenação de interesses, preocupações, confiança, afeto, integração, participação e genuína comunicação entre todos não parecem atuar na regulação desses ambientes escolares.

No que diz respeito aos mecanismos de participação que garantiriam o envolvimento de todos na busca de soluções de problemas que afetam a vida em comunidade, o que notamos é a ausência do professor na mediação e no processo de solução dos conflitos, daí o desejo dos jovens por um maior protagonismo do professor. Portanto, seria importante que as

escolas avaliassem se as decisões dos professores estão sendo tomadas com base em princípios e valores morais ou no poder arbitrário, levando em conta a confiança e o respeito pela capacidade de reflexão que os alunos têm sobre seu cotidiano. Pois o modo como a disciplina é regulada e como os conflitos são encaminhados para sua resolução refletem o conjunto de valores, os princípios de justiça, de cuidado e de responsabilidade que presidem à vida da comunidade escolar. O que notamos, principalmente, nos aspectos que serão apresentados posteriormente, é que as práticas autoritárias, centradas no poder dos adultos, baseadas em recompensas e punições, dificilmente contribuem para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma. Portanto, também consideramos importante que seja verificado se os critérios de reciprocidade são valorizados na escola, se os alunos são estimulados a notar diferentes perspectivas, ao entendimento interpessoal e à busca de soluções conjuntas. Além disso, consideramos importante que seja analisada, de forma ampla, a importância que os jovens dão para a escola, pois notamos posturas de rejeição ou não valorização, de valorização extrínseca e instrumental, como uma instituição que ajuda os indivíduos a satisfazer suas próprias necessidades de convívio e acadêmica e de idealização do papel da escola (“ser alguém na vida”).

Enfim, a presença de uma atmosfera moral promoveria condições propícias para que todos fossem considerados com suas diferenças e assimetrias, em que as regras protegeriam o bem-estar de cada um e o respeito mútuo. Caso essa atmosfera estivesse sendo construída, poderíamos notar uma educação orientada pela perspectiva ética que vive dialeticamente entre uma moral convencional, orientada pela vida em comunidade com suas normas e convenções, e uma moral pós-convencional, orientada por princípios éticos reversíveis e universalizáveis. Isso levaria, portanto, a caracterizar essa escola pela ponderação e discussão de normas e valores, que indaga e distancia-se da doutrinação e também do relativismo, promovendo ações fundamentadas em critérios e não moldadas por coerção, paternalismo, força ou poder. Ou seja, a escola seria o lugar da diversidade, da construção e reconstrução de conhecimentos, da convivência coletiva e da vivência de valores, um lugar privilegiado para o processo de formação humana do sujeito. Mas, infelizmente, não é essa escola que os jovens descrevem.

Nossa pesquisa também teve a intenção de investigar que razões os jovens encontram para obedecer e transgredir no ambiente escolar, verificando se haveria correspondência entre esses comportamentos e as relações professor/aluno e aluno/professor, procurando identificar os fatores responsáveis por esses comportamentos dos jovens. Vamos, primeiramente, rever os resultados encontrados sobre a legitimação e respeito à autoridade.

Quanto à legitimação da autoridade

- As razões para reconhecer a autoridade do professor, segundo os jovens, referem-se à maneira como o professor lida com os limites (disciplina), ao tipo de relacionamento com o aluno, à sua competência didática e também às características próprias dos alunos;
- A maneira de o professor colocar limites ao grupo foi considerada o fator mais importante para sua legitimidade como autoridade. Alguns jovens consideram que os limites exercidos por meio do respeito mútuo levam à obediência e outros consideram que a coação poderia determinar tanto a obediência como a transgressão;
- A coação do adulto, segundo alguns jovens, faz com que o aluno reconheça a autoridade do professor, porque ela desperta medo, regulando seu comportamento, o que fortalece a crença da moral heterônoma. Para eles a autoridade é, prioritariamente, uma figura de poder e as regras são compreendidas como leis, portanto, para agir levam mais em consideração as possíveis consequências de sua ação, do que os princípios ou valores. Obedecer seria agir conforme a decisão dos adultos, ou seja, estes jovens afirmam a moral do respeito unilateral. Para aqueles que não respondem positivamente à coerção pelo constrangimento, as relações de coação impedem que o aluno reconheça no professor uma figura de autoridade, o que faz surgir indignação como motivação das transgressões. A ausência ou a “fragilidade” dos limites, pode levar também o aluno a não reconhecer a autoridade do professor e cometer, exclusivamente, transgressões;
- O tipo de relacionamento que o professor estabelece com os alunos seria responsável pela legitimação de sua autoridade. O diálogo e a reciprocidade, ou seja, o respeito mútuo determinariam as relações de obediência. A simpatia ou antipatia do professor para com o aluno e vice-versa seriam mais determinante nos comportamentos de transgressão e obediência, segundo eles. Considerando que esses sentimentos são atribuídos de antemão, ou seja, que não são frutos da reflexão, raramente seriam alterados, portanto devem ser verificados com cuidado na escola, pois nem sempre promovem relações de respeito mútuo, e sim de dominação;
- O carisma do professor também foi relacionado à legitimação da sua autoridade, ou seja, foi atribuído um papel importante a um traço de sua personalidade que afirma a assimetria, e, ao mesmo tempo, pela proximidade que promove, mantendo o aluno numa posição heterônoma;

- Os jovens também o atribuíram a maneira de dar aula e à competência do professor, ao reconhecimento da autoridade, reforçando a ideia de que seria preciso admirar o professor para ele se tornar uma autoridade;
- Para uma parcela menor dos jovens, seriam os aspectos da constituição interna dos alunos e da educação familiar determinantes do respeito ou não à autoridade.

Quanto ao respeito pelo professor

- A maioria dos jovens sugere que o aluno respeite o professor de forma unilateral, seja por crença na hierarquia ou pela diferença de sua idade (“os mais velhos sempre devem ser respeitados”), utilizando justificativas típicas da posição heterônoma. Outros por razões práticas, como a perda que sofreriam caso fossem criadas situações de impasse com o professor, escolhendo obedecê-lo de maneira voluntária. Uma pequena parcela (7,5%) dos jovens sugeriu que o aluno deveria respeitar o professor para não sofrer sanções;
- O respeito mútuo foi sugerido por poucos jovens (9,21%), aproximando-se mais da autonomia. Para eles, o aluno deveria respeitar os professores se desejasse por eles ser respeitado, valendo-se da “regra de ouro”. Além destes, alguns jovens sugeriram que o aluno procurasse ajuda de outros adultos para resolver situações conflituosas com os professores, como coordenadoras ou diretores, evidenciando também uma postura mais autônoma e reflexiva;
- A desobediência, não o desrespeito, é considerada correta quando há a necessidade de expressar ou argumentar pontos de vistas distintos da autoridade, em defesa de valores ou princípios; posicionamento diferente do apresentado por outros jovens para os quais o importante seria fazer valer sua vontade. A transgressão também foi justificada por eles, como defesa de atitudes violentas ou desrespeitosas do professor dirigidas a eles. Nesse caso, a desobediência se aproxima da indignação (mesmo não sendo moral) e pode ser considerada como uma transgressão justificada.

Devemos lembrar, portanto, que colocar os limites de forma clara, racional e contextualizá-los, como é feito na educação elucidativa - que estabelece o diálogo como central no processo educativo – seria fundamental se desejamos o desenvolvimento moral de nossos jovens. Receber justificativas para as ordens dadas e entender a razão de ser das regras, obriga o adolescente a prestar atenção e justificar suas ações, preparando-o para a apreensão racional dos valores e regras, típica da autonomia. Além disso, a educação elucidativa

promove a valorização da igualdade e do respeito ao outro, essenciais à conquista da autonomia moral, assim como devemos considerar que limites restritivos fazem parte da “vida boa”, sendo inclusive necessários para alcançá-la e usufruí-la, por isso, seria necessário ajudar os adolescentes a construí-los e valorizá-los. Para que isso ocorresse, os adolescentes precisariam reconhecer os professores como autoridade, dar ouvidos ao que é dito, observar e compartilhar de suas ações e seu discurso. Nesse sentido, acreditando que as contribuições do educador para o sistema de valores do aluno devam se dar *em todas as situações* que demandem atenção e, também, na riqueza de sentidos e na potencialidade comunicativa das atitudes transgressoras dos alunos e de sua costumeira relação com a indignação, seria fundamental tratar esses eventos como oportunidades desafiantes de aprendizado dos valores morais, o que não nos parece ocorrer no contexto escolar descrito pelos jovens.

Portanto, é importante pensar que consequências teria a coação nas escolas, uma vez que sua prática tem como base as relações de respeito unilateral, e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, no que se refere ao fortalecimento da heteronomia moral. Por outro lado, como a cooperação, que tem como base as relações de respeito mútuo e reciprocidade, contribuiria para o estabelecimento do juízo moral autônomo. De um lado, o que prejudicaria a superação da coação pela cooperação seria o forte egocentrismo infantil; de outro, as relações autoritárias em que predomina o respeito unilateral. O enfraquecimento do egocentrismo do aluno aconteceria através da convivência com o outro, em situações em que trocas sociais e cognitivas ocorressem de forma intensa, abrindo caminho para as reações de cooperação, o que incentivaria a construção de instrumentos lógicos, pois o aluno colocaria em reciprocidade seus pontos de vista, adquirindo a possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros (Piaget, 1965/1973).

Também devemos levar em conta que a disciplina que evoca silenciamento e resignação, deveria dar lugar a uma nova espécie de disciplina em que o necessário seria a tenacidade, a perseverança, a obstinação e vontade de saber. É disso que nossos jovens transgressores falam. Os conflitos, parte do cotidiano escolar, deveriam ser compreendidos como oportunidades de trabalho e a disciplina como autocontrole, o que possibilitaria uma convivência mais respeitosa na sala de aula. Nesse caso, o manejo disciplinar requereria uma mudança na conduta dialógica do educador e uma negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino e avaliação, quer com relação aos objetivos e conteúdos preconizados. Dessa forma, seria possível ao professor equalizar as exigências feitas aos alunos, sem subestimar ou superestimar suas capacidades, e propor interações sociais e trocas de pontos de vista entre eles, favorecendo a descentração, a cooperação e a reciprocidade. Ou seja, como

diz Azevedo (2004), seria importante a escola ter em mente que a característica reflexiva, crítica e reguladora da cooperação é que permite a socialização intelectual do homem, abrindo espaço para a construção de um equilíbrio racional consciente.

Sendo assim, para que se possa falar em despertar do senso moral, seria preciso identificar uma obediência voluntária, não causada somente pelo medo da punição ou do abandono. Uma obediência decorrente dos ditames da consciência que não se apoia totalmente na referência externa da autoridade, mas que é fruto de um “querer” autônomo. Ou seja, fruto de uma moral baseada na igualdade e na reciprocidade, da fusão entre medo e amor que dá lugar a sentimentos coerentes com o respeito mútuo. Quando o sujeito é autônomo moralmente, preocupa-se mais em fazer por merecer a confiança de outrem, já que seu autorrespeito depende de sua fidelidade para consigo mesmo e com a justiça, uma vez que a essência da justiça seria a distribuição dos direitos e deveres regida pelos conceitos de igualdade e reciprocidade. Sendo assim, em nossa pesquisa consideramos que as questões relativas à submissão à autoridade e a justiça deveriam ser examinadas. Vamos a elas.

Quanto à submissão ao professor

- Os jovens encontraram mais justificativas para se submeter ao professor a partir de uma posição heterônoma do que de uma posição autônoma. A maioria dos jovens justifica a submissão ao professor por considerar o que ele pede uma obrigação, reconhecendo-o como figura de poder. Nesse caso, o sentimento de obrigatoriedade e o reconhecimento da autoridade do professor seriam os motivadores das ações dos alunos e teriam como origem a exigibilidade social, e não necessariamente o dever moral. Outros jovens sugerem que o aluno deve submeter-se às decisões do professor em benefício próprio, revelando uma visão mais pragmática da situação, enquanto, outros ainda, sugeriram que o melhor seria submeter-se ao professor para evitar sanções. Estes jovens seriam obedientes de maneira heterônoma;
- Alguns jovens consideram que não devem se submeter à autoridade do professor quando discordam do que foi pedido, quando têm uma opinião distinta daquela do professor, ou quando submeter-se significa ceder à vontade do outro. Seus argumentos são arbitrários, afirmam uma posição autocentrada, de quem têm dificuldade de legitimar a autoridade do professor. Apesar dessa resistência, eles também se encontram na posição heterônoma, pois a origem da transgressão afirma o respeito unilateral;

- Apesar de poucos, alguns jovens sugerem que o aluno aja de forma ponderada, submetendo-se ao professor, mas sem deixar de levar em conta suas convicções ou o contexto vivido. Essa é uma postura de maior autonomia, que surge da reflexão do que seria correto fazer, que mostra um jovem que por vezes, reconhece a autoridade do professor, por vezes, age de acordo consigo mesmo, inspirado em princípios e valores morais. Outros tantos consideraram correto obedecer ao pedido do professor por considerar que isso é um dever do aluno. Neste caso, tanto o “fazer” como o “negar-se a fazer” seriam escolhas de respeitar ou não os direitos e os deveres inerentes à relação professor/aluno. As decisões seriam inspiradas por relações de reciprocidade e respeito mútuo. Sua obediência ou sua transgressão seria mais autônoma, ou, no mínimo, mais consciente ou voluntária.

Quanto à percepção de justiça

- Aceitar uma sanção do professor, mesmo que arbitrária, foi considerada uma atitude correta por um terço dos jovens, que considera o professor uma figura de poder cuja decisão é indiscutível, afirmando uma atitude passiva frente a uma situação injusta. Esse resultado, de certa forma, confirma o que vimos anteriormente sobre o comportamento de submissão e de heteronomia;
- A crença na justiça igualitária foi observada nos jovens que sugeriram que o aluno deveria aceitar a decisão do professor “pelo grupo” (em nome de), por crer que o justo seria compartilhar a responsabilidade entre todos, expressando também o desejo de pertinência no grupo e de não querer se expor e aos outros;
- A transgressão, representada pela atitude de revidar o professor, sem, no entanto, perder o respeito por ele, é considerada correta quando a decisão do professor é arbitrária. Isto porque eles consideram que, nesses casos, o professor quebrou, temporariamente, o vínculo de confiança e respeito com o aluno. A percepção dos jovens é de que seria preciso reconhecer coerência no professor para respeitá-lo. A motivação da transgressão seria moral, originada pela indignação (notada, também, nas respostas dos alunos frente a situações de coação agressiva por parte dos professores);
- A transgressão também é justificada quando o professor age de forma injusta, culpabilizando o grupo todo por algo que não foi feito por todos. Segundo os jovens, a sanção deveria recair exclusivamente sobre quem causou a situação e a responsabilidade deveria ser individual. Eles assim reivindicariam o direito de não serem punidos por

algo que não fizeram, assumindo uma posição oposta à solidariedade e ao comprometimento com o grupo;

- Ainda assim, haveria uma parcela menor dos jovens que sugere que o aluno deve ter uma atitude conciliadora, procurando esclarecer os motivos da decisão do professor, a fim de não receber sanções de forma injusta, inspirados nas relações de reciprocidade que, como vimos, expressam a valorização que os jovens dão ao diálogo na relação com os professores, expressando um posicionamento de maior autonomia.

Considerando a complexidade dos aspectos da submissão e da justiça, lembramos com Fromm (1981/1984) que as pessoas seriam muito propensas a obedecer, porque, ao buscar segurança e proteção, encontram pessoas, normas ou instituições que lhes oferecem isso, em troca de serem consideradas partes do grupo. As figuras de poder mascaram sua força de dominação a fim de manter a ilusão nas pessoas que obedecem, de que aceitam essa dominação voluntariamente, e mais ainda, que aceitam segui-las por seus próprios ideais. Através desse mecanismo, há uma identificação com o poder que cultuam e, por conseguinte, sua submissão que lhes parece natural. Alguns nem sequer têm consciência de que obedecem e, assim, perdem a capacidade de desobedecer. É o que acontece com os indivíduos pré-convencionais de Kohlberg (1989), para os quais a consciência dessa situação seria nula, pois eles estariam totalmente identificados com a figura de poder, numa relação de extrema heteronomia. O que ocorre, por exemplo, quando o professor ou a própria instituição se estruturam em torno do autoritarismo, em que a submissão total é confundida com obediência.

Outra razão pela qual poderia ser tão difícil ousar desobedecer seria identificar a obediência como virtude e a desobediência como vício. De fato, em nossa cultura, uma pessoa poderia sentir-se “culpada” por ter sido desobediente e não estar realmente perturbada por uma questão moral como acredita estar, mas sim pelo fato de haver desobedecido a uma ordem. A obediência total a uma pessoa seria submissão e, portanto implicaria a abdicação da própria autonomia e na aceitação da vontade alheia em contraposição à obediência advinda da própria razão ou convicção, o que seria um ato de afirmação de si mesma. Ou seja, o aluno pode dizer “não” porque é capaz de obedecer a sua consciência e aos princípios que escolheu, e nesse caso, a desobediência é um ato de afirmação da razão e da vontade. Sua atitude não é dirigida *contra* algo, mas sim *a favor* de dizer o que vê e de recusar-se a fazer o que não considera correto. Sua desobediência pode ser desrespeitosa, decorrente do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha, assim como pode ocorrer sem desrespeito, decorrente da desorganização das relações (Cortella & La Taille, 2009). Sendo

assim, nem toda desobediência seria condenável; seria preciso examinar a desobediência a partir de seu “conteúdo”. Como vimos, a agressividade seria um recurso precioso do ser humano seja para se defender, atacar ou simplesmente para agir transformadoramente. Como bem expressa Lispector (1984) nessa alegoria

Li uma vez que os movimentos históricos tendem a uma libertação por meio de um desses movimentos. A ignorância do movimento exato, que seria o libertador, torna o animal histórico, isto é, ele apela para o descontrole. E, durante, o sábio descontrole, um dos movimentos sucede ser o libertador.

Isso me fez pensar nas vantagens libertadoras de uma vida apenas primitiva, apenas emocional. A pessoa primitiva apela, como que histericamente, para tantos sentimentos contraditórios que o sentimento libertador termina vindo à tona, apesar da ignorância da pessoa. (p. 389)

Utilizando-nos dessa alegoria, valeria nos perguntarmos se o jovem transgressor seria essa pessoa primitiva que busca o movimento exato e libertador. E, respondendo a isso, afirmamos que a educação deveria promover recursos e meios para conter atuações diretas, automáticas e cegas, e também oferecer alternativas indiretas e intermediárias de expressar-se esse sentimento pelo signo, pelo pensamento e pela linguagem para que o aluno tirasse proveito da agressividade em seu desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, acreditamos que o importante seria ter sempre em mente a relação dialética que há entre obediência e desobediência. E, por não levar isso em conta, sabemos que o professor reage de forma violenta ao sentir-se desautorizado, desrespeitado ou impotente, porque entende que as atitudes transgressoras do aluno seriam totalmente dirigidas à sua autoridade. Mas, o que vemos é que as atitudes transgressoras dos alunos não são, em sua maior parte, dirigidas ao professor. É o que verificamos nas ponderações dos jovens sobre as motivações do obedecer e do transgredir.

Quanto às motivações para obedecer ou transgredir

- A razão principal da obediência e da transgressão, segundo a maioria dos jovens, é o conhecimento das normas e regras, seguida pela educação familiar. Esses jovens parecem compreender que seria necessário submeter-se às regras disciplinares da escola e da família, assim como, controlar seus impulsos para viver em sociedade;
- As atitudes de transgressão, segundo os jovens, dizem respeito às questões de ordem relacional com a finalidade de destaque, de exibição de poder e de influência pessoal entre colegas, como tentativas de integração do aluno ao grupo ou de manutenção de seu *status*

entre os colegas. Para esses jovens, os alunos que transgridem consideram atacar os padrões desejados pela escola um sinal de força, poder e fama;

- As manifestações de transgressão desse tipo são encorajadas quando o professor se coloca distante, passivo ou alheio aos conflitos que ocorrem entre os pares cotidianamente na escola, pois esses teriam também a função de chamar a atenção do professor, de fazer-se notar por ele. Esta percepção é semelhante à que relaciona a ausência de limites com a transgressão, já apresentada anteriormente;
- Os jovens também apresentam argumentos relativos à moralidade para justificar as atitudes de transgressão e obediência. Para eles, o aluno deveria agir conforme princípios e valores morais oriundos da consciência, reconhecendo as ações dos alunos como decorrentes da sensibilidade ou do equacionamento moral de cada um. Do mesmo modo, eles atribuem a moralidade à personalidade do aluno e, nesse caso, as ações morais do indivíduo são atribuídas à sua constituição, ou seja, ao caráter do aluno;
- Outros sugerem que as transgressões ocorrem por questões pessoais, como a afirmação da vontade - “fazer o que se tem vontade” - e a obtenção de prazer, posicionamento que expressa tanto uma postura essencialmente egocêntrica como uma posição de anomia, em que as regras de civilidade não estariam sendo levadas em conta;
- Outros sentimentos foram atribuídos aos comportamentos de transgressão e obediência: a culpa e a vergonha, que têm estreita relação com sentimentos morais, e também a apatia, que se refere ao tédio relatado pelos jovens como a ausência de sentimentos decorrente de atos inconsequentes ou gratuitos cometidos por alguns transgressores.

Considerando a complexidade da moralidade nas suas dimensões intelectuais e afetivas, devemos recordar que os papéis da inteligência e da afetividade estão interligados no desenvolvimento da moralidade e que o desenvolvimento cognitivo é uma das bases desse desenvolvimento moral. A trajetória do indivíduo pelos estágios do desenvolvimento de sua estrutura cognitiva, de sua afetividade, a qualidade das relações vivenciadas e as interações com o meio permitem que seu desenvolvimento vá da maior exteriorização à maior interiorização. Nesse sentido, a coordenação de pontos de vista e a integração destes à estrutura cognitiva tornar-se-iam cada vez mais lógica e coerente, conferindo, aos poucos, estabilidade ao pensamento. A conduta teria uma finalidade, definida pela afetividade, pela busca de adaptação e de equilíbrio, uma vez que só agimos porque estamos momentaneamente em desequilíbrio. Se esse desequilíbrio momentâneo não está presente, não há movimento em direção à aquisição de novas experiências, não há interesse e sim

passividade, e por vezes, tédio. O esforço em busca do restabelecimento do equilíbrio é uma das chaves para o desenvolvimento e formação do caráter. Portanto, poderíamos dizer que seria natural que o jovem se empenhasse constantemente em ampliar seus horizontes, ter êxito, confirmar sua individualidade, enfim, em superar e transpor limites.

Nesse sentido, reconhecer a existência de regras morais e princípios não bastaria para querer agir moralmente e nem garantiria que as ações tivessem fundamento moral. A motivação ou fonte energética da ação moral, representada pela afetividade, é fundamental para compreendermos a moralidade, portanto, deveríamos conhecer quais opções éticas os jovens assumem para si, ou seja, seria preciso examinar quem eles gostariam de ser, ir além da questão do dever, ou ainda, compreender as razões que os levariam a obedecer ou a transgredir.

Não é possível levar esses aspectos em consideração sem nos referirmos ao papel das interações no desenvolvimento da moral, isto é, sem examinarmos os estágios de percepção social ou perspectiva social de adoção das regras que descrevem o nível que o jovem estaria no que se refere a identificar e interpretar pensamentos e sentimentos (seus e de outras pessoas), além de também compreender o seu lugar e o das pessoas na sociedade, relacionando-os aos estágios de desenvolvimento lógico. Kohlberg (1989) definiu três níveis principais de perspectiva social, correspondentes aos três níveis principais de juízo moral: perspectiva individual concreta, perspectiva de membro da sociedade e perspectiva de além da sociedade.

Ele analisou os três níveis como três diferentes tipos de relação entre o eu e as regras e tipos de expectativas para com a sociedade. No primeiro nível, estão jovens para os quais, como vimos, as regras e as expectativas sociais são externas ao eu. Eles não compreendem realmente as regras e expectativas convencionais, nem as defendem. Eles estariam em um nível de desenvolvimento em que a moral é heterônoma, no qual primam o individualismo e as relações caracterizadas pelo autor como instrumentais e compartilhadas. Esse indivíduo evita violar as normas, obedece e evita causar danos físicos às pessoas ou às propriedades, por medo das sanções que sofreria se os cometesse e por acreditar no poder superior das autoridades. O ponto de vista desse sujeito é egocêntrico, pois não considera a situação sob o ponto de vista dos outros e não consegue reconhecer que esses diferem dos seus, ou seja, não leva em conta a existência de diferentes pontos de vista. Esse jovem, para controlar seu comportamento identifica-se com a perspectiva da autoridade como se fosse sua própria, portanto é totalmente heterônomo.

No segundo nível as regras são seguidas somente quando estão de acordo com o interesse próprio e as ações são dirigidas a satisfazer interesses e necessidades pessoais. Essas pessoas conseguem pensar em termos da justiça equitativa, da troca igualitária, de acordos e combinados. Apesar de considerarem que o correto é agir de forma a satisfazer suas próprias necessidades ou interesses, conseguem perceber que outras pessoas têm interesses e necessidades diferentes das suas, portanto, o intercâmbio já pode ser considerado. A perspectiva delas é individualista, pois o bem seria relativo à finalidade dos comportamentos, e também instrumental, porque suas atitudes estão dirigidas para o fim em si mesmo.

O nível em que estaria a maioria dos adolescentes seria aquele no qual se identificam com as regras e expectativas dos outros, especialmente com as das autoridades que já estariam interiorizadas. Suas expectativas interpessoais seriam mútuas e inspiradas em relações de conformidade social ou inspiradas numa consciência mais ampla em que a pessoa procuraria comportar-se de acordo com o que os mais próximos ou mais significativos esperam. Para ela, ser uma boa pessoa, ter bons motivos, preocupar-se com os demais e manter relações mútuas baseadas na confiança, na lealdade, no respeito e na gratidão seria importante. Isto é, seria correto ser uma boa pessoa também aos próprios olhos, portanto, ela acredita na “regra de ouro”, em que se dá aquilo que se recebe, e utiliza as regras e as normas definidas pela autoridade como bases para sua conduta. Sua perspectiva social é a do indivíduo em relação com os outros, sendo consciente dos sentimentos, acordos e expectativas comuns que prevalecem sobre os interesses individuais, levando em conta diferentes pontos de vista ou pondo-se no lugar dos outros. No entanto, ainda não é capaz de considerar uma perspectiva generalizada do sistema social. Em nossa pesquisa, poucos são os jovens (e arriscaríamos dizer, também professores) que correspondem a esse nível, pois a maioria dos adultos, apesar de compreender e aceitar as regras da sociedade, o faz basicamente por aceitação dos princípios morais de caráter convencional.

No quarto estágio, a pessoa procura regular seu comportamento de acordo com os deveres e direitos e respeita as leis, salvo em casos extremos, em que entram em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. Além disso, procura contribuir para a sociedade, para o grupo e para as instituições. Para ela, o correto é manter um vínculo de compromisso com a sociedade, preocupando-se em não fazer algo que prejudique a comunidade e em cumprir com as obrigações por imperativos de sua própria consciência. Encontramos essas aspirações em alguns projetos de vida descritos por nossos jovens (oxalá se transforme em realidade!). Essa pessoa já conseguiria diferenciar o ponto de vista da sociedade, dos acordos ou motivos interpessoais, adotando para si as referências do sistema e também suas regras e normas. Ela

considera as relações individuais em função de sua posição no sistema social. Considerando que uma minoria de pessoas adultas alcançaria tal grau de descentração, devemos nos perguntar se os jovens conviveriam com pessoas cuja vida exemplar, moralmente falando, seria motivo de admiração.

Alguns adultos entenderiam que as regras da sociedade podem estar, algumas vezes, em conflito com princípios morais e os utilizariam, ao invés das regras, para fazer seus julgamentos, mesmo que à revelia dos padrões. Eles conseguiriam diferenciar-se das expectativas que os outros têm para com eles, definindo seus valores em função dos princípios morais universais, sem ceder à pressão das autoridades ou das regras. Esses adultos perceberiam a diversidade de valores e opiniões das pessoas e acreditariam que devam ser respeitadas imparcialmente porque fazem parte de um contrato social. Ou seja, para eles são validados os princípios morais universais, com os quais se comprometem pessoalmente, reconhecendo que as pessoas são “fins em si mesmas” e que devem ser tratadas como tal.

Dessa forma, apesar de possível, nem todos os indivíduos chegariam aos estágios mais elevados do desenvolvimento moral, pois, normalmente, estariam situados no nível convencional, no qual o mais valioso é preservar as expectativas da família, do grupo ou da nação a que se pertence e ser leal para com as expectativas pessoais e à ordem social, identificando-se com as pessoas e grupos aos quais pertencem. Parece-nos que os professores descritos como admirados pelos jovens, aos quais eles reconhecem como autoridade e pelos quais prestam obediência voluntária, são os que estão mais próximos dessa descrição.

Outro aspecto importante a considerar é o de que muitos indivíduos na adolescência, ainda que não todos, estão no estágio das operações formais, no qual podem raciocinar abstratamente, o que permitiria considerar várias e concomitantes possibilidades e relações entre os elementos de um sistema, formular hipóteses, deduzir implicações e contrastá-las com a realidade, ou seja, pensar abstratamente e de maneira complexa. Esses indivíduos teriam as condições necessárias ou possíveis para alcançar um desenvolvimento moral superior e, nesse sentido, a escola cumpriria um papel relevante no desenvolvimento moral do aluno, pois poderia promover as condições necessárias para o desenvolvimento do raciocínio lógico em situações que promovessem a reflexão, vivências de cooperação e experiências de reciprocidade e de troca de pontos de vista, possibilitando o desenvolvimento da moralidade.

Lembramos ainda a presença do sentimento de vergonha, que como sabemos, revela que os juízos alheios têm grande peso sobre a constituição da representação de si. O olhar crítico dos colegas provoca vergonha, pois essas são pessoas significativas, cujo juízo é legitimado. Ou seja, mesmo quando não moral, a vergonha seria validada pela censura que o

próprio jovem faz a si mesmo. A vergonha regularia o comportamento do jovem, porque se refere a valores morais ou não morais, mas se está associada a valores não morais, ou imorais, não há construção da personalidade ética. Se levarmos em conta que a indignação é um sentimento moral, sua presença entre os jovens, como notamos nesta pesquisa, seria complementar à vergonha, pois quem sente vergonha moral estaria indignado consigo próprio, com o que se é ou foi ao cometer uma transgressão, por isso o sentimento de indignação nos mostraria a possibilidade de constituição de uma personalidade ética, mesmo que inicialmente se referisse à indignação com o outro. Afinal, se nem essa indignação estiver presente em situações desrespeitosas ao eu, o que encontramos será a apatia ou anomia e as perspectivas de se ter valores morais aliados à personalidade serão realmente menores. Essa é uma questão a ser examinada, pois cometer transgressões morais e desrespeito ao outro têm ocorrência maior ou menor, de acordo com o conjunto de valores que o jovem constitui como representações de si e da presença ou não de uma personalidade ética, e, portanto, referem-se ao que os faz sentir-se indignado ou envergonhado.

Além disso, não podemos deixar de levar em conta que o meio social em que vivem, as características das autoridades com quem convivem, as oportunidades de resolução dos conflitos, as oportunidades de relações de cooperação e respeito mútuo, com certeza têm grande influência sobre o conjunto de valores com os quais os jovens contam para julgar a si mesmos e aos outros. Portanto, cabe conhecer como as variáveis idade, sexo e ambiente escolar interferem nos aspectos já apresentados.

A idade não se revelou uma variável muito relevante no que diz respeito a quem os jovens admiram, aos motivos da admiração, aos projetos de vida e às expectativas profissionais, mas podemos dizer que existem algumas tendências que poderiam ser úteis para se pensar projetos de educação escolar. Provavelmente, um fator é o pequeno intervalo entre as faixas etárias pesquisadas (10 anos a 15 anos), o que apontaria para a necessidade de estendê-lo numa futura investigação. No entanto, essa variável mostrou-se um pouco mais importante no que se refere à percepção do ambiente escolar e na legitimação da autoridade. Sendo assim, apresentaremos aqui aspectos em que a opinião dos mais novos se diferencia da dos mais velhos.

Os mais novos – jovens de 10 a 12 anos

- Destacam-se nos ideais de vida dos mais novos quanto às aspirações de constituição de família e ao desejo de ter uma vida mais segura quando adultos. Eles parecem mais

preocupados com as questões de meio ambiente e estudo, confirmando o valor da escola nessa fase de ensino fundamental. A preferência pelas atividades profissionais situa-se no entretenimento, na prestação de serviços e na justiça;

- Eles sugerem que os alunos devem ter uma postura mais submissa e mais disponível para aceitar relações assimétricas e heterônomas em relação ao professor. Ou seja, eles confirmam o respeito unilateral e, sendo assim, são mais sensíveis ao controle de suas atitudes pela coação;
- O respeito aos professores é justificado, principalmente, por perceberem nos professores uma posição hierarquicamente superior. Ou seja, a origem do respeito é o próprio respeito à regra (a hierarquia da escola) que, como já vimos, é comum nas crianças mais novas. Sendo assim, mostram-se mais heterônomos;
- No que diz respeito às razões para obedecer ou transgredir regras e ordens no ambiente escolar, dentre as motivações de ordem pessoal, eles ressaltaram o prazer que os alunos obteriam ao transgredir, ou seja, as motivações são bastante autorreferenciadas;
- O papel do carisma do professor na regulação do comportamento dos jovens mais novos seria mais importante do que entre os mais velhos, confirmando a assimetria entre professor/aluno (o que corresponde à maior sensibilidade à hierarquia) e, portanto, sua heteronomia.

Os mais velhos – jovens de 13 a 15 anos

- Nas aspirações de vida futura dos mais velhos, notamos uma preocupação maior com o trabalho, com a presença dos amigos e com uma vida adulta mais tranquila e sem *stress*. Eles demonstraram um posicionamento também objetivo diante da vida, preocupando-se, no entanto, com o trabalho e também em ter espaço para estar com os amigos e para o lazer;
- Nas escolhas profissionais futuras, eles citam como preferência as atividades relacionadas a ter um negócio próprio ou uma empresa, assim como o esporte (principalmente em serem jogadores de futebol). As atividades filantrópicas e os bens culturais têm importância maior que para os mais novos, o que indicaria maior descentração;
- O respeito aos professores é justificado tanto por razões convencionais como por serem eles pessoas mais velhas, confirmando ainda a postura heterônoma frente à autoridade, ainda que menos submissa do que a demonstrada pelos mais novos;

- As razões para transgredir as regras e ordens, segundo eles, referem-se principalmente à afirmação da vontade, em que buscam uma diferenciação e a autoafirmação frente ao adulto;
- Eles dão mais valor às relações de intimidade ou à amizade entre professor e aluno, como determinantes do comportamento dos alunos, ou seja, às relações de reciprocidade.

Essas distinções que se referem à idade, apesar de não serem muitas, poderiam contribuir para o entendimento das dinâmicas escolares e das relações interpessoais que formam a coluna vertebral da escola e que permitiriam ou prejudicariam o aprendizado e o desenvolvimento moral dos alunos.

Verificamos também que o sexo não se mostrou uma variável relevante no que se refere a quem os jovens admiram, assim como não notamos muitas diferenças em relação à importância que eles dão para a escola. No entanto, notamos algumas diferenças relevantes entre meninas e meninos a respeito dos motivos de admiração, preferências profissionais, percepção de autoridade e motivação para os comportamentos de obediência e transgressão.

As meninas

- As meninas, mais que os meninos, admiram as pessoas tanto por suas qualidades como por suas virtudes. Entre estas, elas citaram, com mais frequência a generosidade e a humildade, que não foi indicada pelos meninos. Elas também admiram mais o suporte afetivo que recebem das pessoas;
- Quanto aos projetos de vida futura, uma porcentagem maior de meninas indicou a moradia como importante para uma boa vida, assim como aspirações de segurança e de atividades ligadas à filantropia o que se confirma como a preocupação com segurança, aspiração de constituição de família e valorização da generosidade;
- No que se refere às ambições profissionais, as meninas deram preferência às atividades de atendimento, às relacionadas às artes, cultura e lazer e também as relacionadas à justiça;
- As meninas deram mais importância ao convívio escolar e apresentaram uma crença maior de que a escola lhes possibilitaria ser “alguém na vida”, ou seja, elas demonstram ter um vínculo mais afetivo com a escola;
- No que se refere à submissão ao outro, as meninas apresentaram uma porcentagem maior de respostas para negar-se a fazer algo por influência de outras pessoas, provavelmente, porque já tenham interiorizado os alertas familiares;

- A obediência ao professor parece ser maior entre as meninas do que entre os meninos, o que se justifica por argumentos de dever, relativos às obrigações de ser aluna. No entanto, elas justificam a atitude de negar-se a fazer algo pedido pelo professor, considerando que negar-se é um direito do aluno;
- Quanto às motivações de obediência e transgressão, uma porcentagem maior de meninas indicou que os alunos agiriam de acordo com motivações de ordem moral, ou seja, relacionou esses comportamentos aos traços de personalidade ou à consciência do aluno;
- Para elas, o aluno transgrediria, principalmente, para mostrar sua força ou poder diante do grupo, ou seja, por desejo de exercer controle sobre os colegas.

Os meninos

- Os meninos admiram as pessoas por suas qualidades mas, mais que as meninas, as admiram pelo suporte material que oferecem, principalmente por seu empenho e por suas conquistas, além de admirar, também mais que as meninas posições de destaque e sucesso na sociedade. A virtude mais citada por eles foi a temperança;
- No que se refere às aspirações de vida futura, os meninos apresentaram uma preocupação maior com os bens materiais, com a riqueza e com uma vida sem *stress*, o que confirma os aspectos admirados;
- Entre as ambições profissionais preferidas pelos meninos estão as atividades de prestação de serviços, policiamento e as relacionadas ao esporte, principalmente a atividade de “jogador de futebol” como ideal de vida futura;
- Entre as justificativas para se submeter ao professor, além das de benefício próprio, destacou-se o receio das sanções. Portanto, parece-nos que eles seriam mais sensíveis às ações coercitivas dos professores como forma de exercer o limite, do que as meninas;
- Entre as justificativas para um aluno não se submeter ao professor, uma porcentagem maior de meninos considerou que isso poderia ocorrer quando simplesmente não se concordasse ou se tivesse opinião contrária à do professor. Ou seja, os meninos, apesar de sentirem mais receio das sanções -, que devem ocorrer mais frequentemente do que ocorrem entre as meninas - parecem mais autorizados a expressar seus desejos e opiniões. Seus argumentos seriam mais pessoais, autocentrados, ou até mesmo pragmáticos;
- As transgressões foram relacionadas pelos meninos com as tentativas de obter fama entre os colegas. Eles acreditariam no poder do carisma (influência) como forma domínio, até mesmo porque as demonstrações de força proporcionariam isso;

- Quanto à questão da justiça, os meninos utilizaram o argumento da responsabilidade individual com mais frequência do que as meninas;
- As motivações de obediência e transgressão, para os meninos, são, prioritariamente, de ordem pessoal, seja como afirmação da vontade (conscientes de que suas atitudes seriam de desrespeito ao outro, mas satisfatórias para si mesmo) seja a obtenção de prazer.

Como podemos observar, a relevância das diferenças entre as perspectivas das meninas e dos meninos, em vários aspectos nos faz refletir sobre as implicações educacionais decorrentes desses posicionamentos. Nesse sentido, sugerimos que tais aspectos sejam investigados futuramente, principalmente no que se refere ao posicionamento reflexivo e mais atento ao outro apresentado pelas meninas, enquanto que mais objetivo, pragmático e autorreferenciado apresentado pelos meninos.

O impacto da variável tipo de escola (pública ou particular) nas respostas dos jovens mostrou-se importante em todos os aspectos. As virtudes, como motivos de admiração, também se distribuíram de maneiras distintas entre as escolas. No que se refere às escolhas de atividades profissionais futuras, notamos algumas preferências de acordo com o tipo de escola que parecem bastante coerentes com os projetos de vida indicados por cada um dos grupos. Também verificamos que a escola não desempenharia o mesmo papel para os jovens de escolas públicas e particulares. Trazemos aqui os aspectos que se diferenciam nas escolas.

Os jovens de escolas públicas

- A admiração pelos familiares, que foi indicada pela maioria dos jovens, apresentou-se ainda maior nas escolas públicas, com destaque para as mães, provavelmente pelo papel relevante que elas têm na educação dos jovens que estudam nas escolas públicas. No que se refere aos motivos de admiração, foi dada grande importância aos suporte materiais e afetivo recebido dos familiares, dos amigos e, deste último, dos professores;
- Entre as virtudes, os jovens de escolas públicas citaram mais a temperança e, somente eles, indicaram a humildade, como motivo de admiração;
- As aspirações de bens materiais nas escolas públicas concentraram-se na ideia de ter uma moradia e em alcançar a riqueza, assim como em ter uma vida com menos *stress*. Além disso, somente nas escolas públicas notamos aspirações relacionadas ao estudo como parte dos projetos de vida futura;

- No que se refere às ambições profissionais, foram indicadas atividades relacionadas à prestação de serviços, negócios e esporte;
- Para eles a escola teria sentido tanto no presente como no futuro, e seria também bastante importante por uma questão identitária - “ser alguém na vida”.
- Eles dão mais importância às atividades cooperativas e experimentais para que uma aula seja considerada ideal, assim como reconhecem a responsabilidade exclusiva do aluno para que essa aula boa ocorra, o que parece estar relacionado com a importância que deram à escola no presente (por possibilitar o convívio com os pares) e para o futuro, além de reconhecerem nela uma função identitária - “ser alguém na vida”-;
- No que se refere à solidariedade, notamos que os alunos de escolas públicas agiriam de maneira mais generosa com os amigos do que com os colegas em geral, o que não foi observado nas escolas particulares;
- Para a quase totalidade dos jovens de escolas públicas a percepção de autoridade se dá pela maneira como o professor coloca os limites para os alunos e relaciona-se com a ocorrência de comportamentos de obediência e transgressão. As relações de coação causariam mais situações de transgressão do que de obediência. Além disso, a porcentagem de respostas para ausência de limites como relativa aos comportamentos de transgressão foi um pouco maior nestas escolas;
- Eles dão grande importância ao tipo de relacionamento que o professor tem com o aluno no que se refere aos comportamentos de obediência e transgressão, principalmente, no que diz respeito ao papel da simpatia, aos relacionamentos de maior intimidade ou às relações de amizade entre professor e aluno na regulação dos comportamentos;
- A submissão não foi considerada uma atitude correta por uma porcentagem bem maior de jovens destas escolas, sugerindo que o aluno não deveria fazer algo sem concordar. A principal justificativa para isso seria o direito do aluno discordar do que é pedido, o que fortalece os resultados encontrados de que a coação do professor teria como consequência atitudes de transgressão do aluno;
- A obediência ao professor é justificada por meio do benefício próprio e também pela percepção de ser um dever do aluno realizar o que é pedido na escola;
- No que se refere ao respeito, uma porcentagem maior de jovens de escolas públicas considerou que o professor deveria ser respeitado, porque se respeitam as pessoas mais velhas e também por questões práticas relacionadas à valorização do que recebem da escola;

- A desobediência foi justificada, em primeiro lugar, porque o aluno teria uma opinião contrária ao professor e, em segundo lugar, porque seria uma questão de escolha pessoal. Além disso, eles consideraram corretas as atitudes de transgressão originadas pelo sentimento de indignação, principalmente, por elas terem como origem a atitude desrespeitosa do professor para com o aluno. Eles também justificaram as atitudes de transgressão quando a atitude do professor fosse injusta, principalmente pela quebra de confiança do vínculo professor/aluno;
- As motivações relacionais para obedecer ou transgredir são mais relevantes para jovens de escolas públicas do que para os de escolas particulares. Entre elas, a influência dos colegas sobre o aluno, as necessidades de destaque pela admiração (fama). Eles também deram importância às motivações morais, atribuindo os comportamentos de transgressão e obediência à consciência, ou seja, à maneira como os alunos refletem sobre as situações. Além disso, uma porcentagem bem maior de jovens de escolas públicas considerou que os comportamentos de transgressão e obediência estariam relacionados a motivações pessoais, como fazer o que se tem vontade ou ter recebido educação familiar adequada.

Os jovens de escolas particulares

- A admiração dos jovens de escolas particulares também é relativa, principalmente aos pais, mas os motivos dessa admiração concentram-se nas qualidades não morais das pessoas, ou seja, em seus atributos;
- Entre as virtudes citadas, os jovens de escolas particulares citaram mais a generosidade;
- As aspirações de vida futura estão relacionadas, principalmente, aos bens materiais; dentre eles, em primeiro lugar, está o trabalho. As aspirações de segurança também foram maiores entre os jovens destas escolas, assim como as de lazer só foram apontadas por eles;
- As ambições profissionais concentram-se nas atividades de comércio, principalmente construção e negócios, e entretenimento, principalmente as relativas à arte, cultura e lazer;
- Para eles a importância maior da escola é o convívio aliado à sua importância objetiva, necessária para a formação profissional. Por outro lado, encontramos uma porcentagem um pouco maior de jovens de escolas particulares para os quais não haveria importância em estar na escola, que somadas àqueles que deram respostas evasivas, demonstram uma maior desvalorização da escola;

- Os jovens das escolas particulares centralizaram no professor a responsabilidade por boas situações de aprendizagem, ou seja, parecem mais descompromissados com sua aprendizagem;
- Nas escolas particulares, apesar de encontrarmos uma porcentagem menor de indicações de limites como desencadeadores de comportamentos de transgressão e obediência, em relação às escolas públicas as respostas sugerem mais comportamentos de obediência do que de transgressão. Nesse sentido, poderíamos pensar que os jovens de escolas particulares identificaram mais situações de limite que levariam o aluno a obedecer e os de escolas públicas, a transgredir. A coação, quando utilizada pelo professor como forma de impor limites, teria como resultado a obediência mais do que a transgressão;
- A justificativa para não se submeter à vontade do professor seria, principalmente, porque eles consideram que o aluno não deve aceitar a influência de outros na determinação do que devem fazer além da crença de que o aluno tem o direito de discordar do professor. Para eles o aluno poderia negar-se a fazer algo na escola, em primeiro lugar, por considerar que seria uma questão de escolha pessoal e, em segundo, porque seria seu direito. Além disso, no que se refere a justificar as atitudes de revide, a quase totalidade dos jovens de escolas particulares ressaltou que o aluno deveria expressar seus pontos de vista contrários ao professor;
- No entanto, a obediência refere-se principalmente à obrigatoriedade, mas também para evitar uma possível sanção. Do mesmo modo, o respeito refere-se, prioritariamente, à hierarquia;
- Para a maioria, a percepção de justiça em casos de responsabilidade pelo barulho deveria ser individual. Sendo assim, referindo-se à questão do merecimento, estes jovens afirmam que o aluno não deveria aceitar ser punido por algo que não fosse de sua responsabilidade;
- A motivação para os comportamentos de transgressão e obediência, segundo eles, está relacionada principalmente com o cumprimento ou não das regras, assim como as motivações relacionais, ressaltando-se as de necessidade de destaque pelo poder. Além das motivações pessoais, que sugeriria que os comportamentos do aluno estariam determinados pelas características de constituição da sua personalidade, revelando uma postura mais determinista, pois o aluno já teria nascido com propensão para obedecer ou transgredir;
- Os jovens de escolas particulares atribuem o prazer aos comportamentos de transgressão.

Como podemos notar, as perspectivas dos jovens de escolas públicas e particulares, são bastante distintas. Apesar de, no âmbito geral, os alunos se comportarem de maneira semelhante ao transgredirem ou obedecerem aos professores, não encontramos o mesmo perfil de aluno nas duas escolas, pois em vários aspectos as motivações para agir se distinguem. Os jovens das escolas públicas, contrariando o senso comum, parecem estar mais próximos da autonomia moral do que os de escolas particulares, principalmente, por considerarem com mais frequência a perspectiva do outro. Poderíamos pensar que isso ocorreria porque, quer queiram quer não, estão inseridos na dimensão pública, seja na vida escolar como na vida pessoal, “forçados” a conviver, mesmo que minimamente, em comunidade. Os de escolas particulares expressam o individualismo com clareza, assim como afirmam a perspectiva própria como válida para todos. Além disso, os jovens de escolas públicas aproximam-se mais da perspectiva de uma vida ética do que os de escolas particulares, que são mais individualistas e preocupados com questões materiais em seus projetos de vida.

Os jovens de escola pública parecem estar mais sensibilizados tanto pelas questões morais quanto pelas educativas (da família) como sendo reguladoras dos comportamentos de transgressão e obediência, enquanto os de escolas particulares são mais conscientes de que a obediência teria como objetivo evitar sanções e como origem o respeito pela hierarquia, ou seja, parece-nos que uma porcentagem maior de jovens de escolas particulares estaria ainda regulando seu comportamento a partir da heteronomia. Portanto, faz sentido nossa percepção de que as transgressões seriam de naturezas diferentes no caso da escola pública, centradas na afirmação de si, e nas escolas particulares, na expressão da vontade. Numa seria questão de identidade e na outra de prazer. Nas escolas públicas o transgressor buscaria a admiração e nas particulares, a dominação; o que nos levaria a pensar se seriam distintas as maneiras de reconhecer e também de atribuir importância ao outro, em cada caso.

Notamos também que a escola teria uma importância muito mais ampla para os jovens de escolas públicas (que inclusive citam o estudo em suas aspirações), diferentemente dos jovens de escolas particulares que depositam na escola o papel de preparo para uma formação profissional, reconhecendo menos seu papel de formação da pessoa. De outra parte, parece haver uma postura menos submissa e mais crítica nos jovens de escolas públicas. O jovem da escola pública expressa mais intenção de comprometimento com a instituição, caso lhe fossem oferecidas oportunidades, pois valoriza mais as atividades cooperativas e procura um protagonismo maior como aluno, além de valorizar mais as relações de reciprocidade e a troca

entre colegas. Ao passo que os de escolas particulares demonstram uma atitude mais passiva e depositam a responsabilidade pela aprendizagem no professor.

Procuramos fazer uma análise a mais completa e ampla possível dos comportamentos de obediência e transgressão sob a perspectiva do sujeito, tanto em termos gerais como no contexto institucional. Parece-nos, entretanto, que essa análise deveria incluir uma análise da instituição escolar, especialmente da forma como as práticas discursivas institucionais constituem um determinado tipo de sujeito e constroem os conceitos de fracasso e sucesso, inclusão e exclusão, obediência e transgressão. Na descrição das instituições pesquisadas, procuramos trazer elementos interessantes a esse respeito, mas ainda não foi desta vez que apresentamos um referencial teórico capaz de dar conta da análise desses elementos. Temos consciência de que este aspecto está além do escopo do recorte que escolhemos para este momento e talvez seja importante enfatizar que nossa análise privilegia a forma como o sujeito interage com a instituição escolar, mas não as formas como a instituição escolar o constitui.

Devemos considerar, também, que qualquer investigação do processo científico que a caracteriza e dos procedimentos metodológicos escolhidos é limitada e circunscrita. Isso se expressa na impossibilidade de generalização, na escolha do quadro teórico que utiliza, na especificidade da realidade empírica que encontra e sobre a qual reflete. Até porque, a própria natureza das intervenções do próprio pesquisador leva sempre consigo o seu olhar particular, sua subjetividade, seus pressupostos e idiossincrasias. Fomos orientados tanto pelas perspectivas teóricas escolhidas quanto pelo propósito de buscar uma visão abrangente da questão investigada, conscientes de que outras trajetórias, teóricas ou empíricas, seriam possíveis.

Não tínhamos como intenção determinar verdades, mas explicitar a extensão da temática da obediência e da transgressão para além das questões disciplinares, na esperança de que os aspectos apontados sejam inspiração para outros trabalhos e reflexões que explorem a riqueza que surge das reflexões dos jovens.

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In J.G. Aquino, *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. (ed. org. 1954) São Paulo: Perspectiva.
- Azevedo, N. A. P. R. (2004). *Atmosfera moral da escola, condições para a promoção do desenvolvimento ético*. Dissertação de doutorado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Brasil, Ministério da Educação. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para o ensino fundamental*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação.
- Carina, S. C. (2009). *O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor*. Dissertação de doutorado na Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Comte-sponville, A. (1997). *Pequenos tratados das grandes virtudes*. (ed. org,1995) São Paulo: Martins Fontes.
- Cortella, M. S. & La Taille, Y. (2009). *Nos labirintos da moral*. Campinas, SP: Papyrus.
- D'Áurea-Tardeli, D. (2011). *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas, SP: Mercado das letras.
- Favorini, L. B. (1998). *A autoridade do professor: um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º graus*. Dissertação de mestrado em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fromm, E. (1984). *Da desobediência e outros ensaios*. (ed. org.1981). São Paulo: Zahar.
- Gallego, A. B. (2006). *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. Dissertação de mestrado em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

- Imanishi, H. A. (2011). Moral no mundo adulto: a visão dos jovens sobre os adultos de hoje. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 743-762.
- Jackson, P. W. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Justo, J. S. (2010). Escola no epicentro da crise social. In La Taille, Y.; Pedro-Silva, & Justo, J. S., *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Koehler, S. M. F. (2001). Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno In *La Nueva alfabetización: um reto para la educación del siglo XXI*, São Paulo.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios Morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo. In Turiel, E.; Enesco, I. & Linaza, J. (Comp.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Kohlberg, L.; Power, C. & Higgins, A. (2008). *La educación Moral según Lawrence Kohlberg*. (ed. org. 1989). Barcelona: Editorial Gedisa.
- La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget e Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In La Taille, Y.; Oliveira, M. & Dantas, H., *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In Aquino, J. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119, São Paulo.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. São Paulo: Artmed.

- La Taille, Y. (2009a). As virtudes segundo os jovens. In La Taille, Y.; Menin, M. (Orgs.). *Crise de Valores ou valores em crise*. São Paulo: Artmed.
- Lalli, J. S. & Browder, D. M. (1993). Teacher use of descriptive analysis data to implement interventions to decrease student's problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*. (26)2, p. 227-238.
- Leme, M. I. S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.
- Leme, M. I. S. (2009). Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. *Temas em Psicologia*. São Paulo, (17)2, p. 356-370.
- Lispector, C. (1984). *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Moraes, R. R. (2008). *A escola vivida por adolescentes: situações agradáveis e desagradáveis*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. (ed.org. 1965). São Paulo: Forense.
- Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. (ed.org. 1970). São Paulo: Pioneira.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (ed. org. 1932). São Paulo: Summus.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica da psicologia. In Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (Orgs.). São Paulo: Moderna.
- Ricoeur, P. (1990). *O si-mesmo como um outro*. São Paulo: Papirus.
- Savater, F. (2000). *Ética como amor-próprio*. São Paulo: Martins Fontes.

Sennett, R. (2001). *Autoridade*. (ed. org. 1980). São Paulo: Record.

Silveira, M. L. D. S. (2007). *A indisciplina em sala de aula: O que pensam os professores e alunos*. Dissertação de Mestrado: Universidade Católica de Santos, São Paulo.

Tognetta, L. & Vinha, T. (2009). Valores em crise: o que nos causa indignação?. In La Taille, Y.; Menin, M. (Orgs.). *Crise de Valores ou valores em crise*. São Paulo: Artmed.

Trevisol, M. T. C. (2009). Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In La Taille, Y.; Menin, M. (Orgs.). *Crise de Valores ou valores em crise*. São Paulo: Artmed.

Tugendhat, E. (2003). *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes.

Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111.

15. APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta convite ao responsável pela instituição

**UNIVERSIDADE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Ilmo Sr (nome do diretor/diretora)

Diretor(a) da (nome da escola)

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Obediência e Transgressão na perspectiva do adolescente* na Escola (*nome da escola*). O referido projeto faz parte da tese de mestrado da aluna Sofia Magalhães Regis de Alencastro, sob a orientação do Prof. Dr. Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

Sofia Magalhães Regis de Alencastro

Aluna de mestrado do PSA

Nº USP 2018768

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento do responsável pela instituição

**UNIVERSIDADE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Ilmo Sr(a) (nome do diretor/diretora)

Diretor(diretora) da (nome da escola)

Prezado Diretor,

Caso esteja de acordo com a participação desta escola na presente pesquisa, favor preencher o documento a seguir.

Eu, *(nome do diretor ou da diretora)* autorizo a participação da escola *(nome da escola)* no projeto de pesquisa intitulado *Obediência e Transgressão na perspectiva do adolescente*.

São Paulo: ____ de _____ de 201__.

Assinatura do diretor/diretora da escola

APÊNDICE 3 – Carta convite aos pais

**UNIVERSIDADE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Ilmo Sr (Ilma Sra) responsáveis pelo aluno (*nome do aluno*)

Aluno (a) da Escola (*nome da escola*)

Vimos, por meio desta, convidar seu (sua) filho (filha) a participar do projeto de pesquisa intitulado *Obediência e Transgressão na perspectiva do adolescente* na Escola (*nome da escola*). O referido projeto faz parte da tese de mestrado da aluna Sofia Magalhães Regis de Alencastro, sob a orientação do Prof. Dr. Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

Sofia Magalhães Regis de Alencastro

Aluna de mestrado do PSA

Nº USP 2018768

APÊNDICE 4 – Caracterização das escolas

1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Para esta pesquisa, foram escolhidas duas escolas públicas (E1 e E2) e duas particulares (E3 e E4), em regiões distintas de São Paulo, cujas propostas de ensino se diferenciam, com a preocupação de que os resultados obtidos, de acordo com os objetivos propostos, contemplassem a maior abrangência possível para essa pesquisa.

Na escola, poderíamos notar atividades expressamente morais como tentativas de promover uma educação moral e salientar uma conduta moral e outras que incorporam esses temas de maneira mais implícita.

Na primeira, teríamos a educação moral como uma parte formal do currículo e o conjunto de regras e normas que regulam o cotidiano escolar, e na segunda, aspectos do currículo regular que expressariam posições morais como parte dos conteúdos conceituais de outras áreas: rituais, festas, campanhas ou exposições que expressam um posicionamento diante de aspectos morais do cotidiano.

Numa escola o currículo não é só um guia do que se deve seguir ou do que os alunos devem aprender. O currículo, além de representar uma estrutura que determina como se organiza e se apresenta o conteúdo escolar aos alunos, carrega em si fatores que permanecem ocultos grande parte do tempo, como uma subestrutura com tonalidade moral. Segundo Jackson (2003), essa subestrutura seria uma “complexa amálgama de noções, crenças, suposições e pressupostos compartilhados, todos os quais possibilitam aos jovens de uma situação de ensino interatuar amistosamente e trabalhar juntos, com a liberdade necessária para concentrar-se na tarefa” (Jackson, 2003, p. 36). Os pressupostos sustentam o currículo, operando como base de sustentação ajustando-se ao que é observável, sem manifestar-se de forma independente. Segundo esse autor, eles poderiam ser descritos como componentes de diferentes naturezas como pressupostos de veracidade (crença de que há verdades que podem ser transmitidas e de que o conhecimento é diferente da ignorância), pressuposto de utilidade (crença de que os conteúdos ensinados são importantes e de que as atividades escolhidas são úteis para aprendê-los) e pressupostos de justiça (crença de que os professores farão perguntas claras e avaliações corretas sobre o conhecimento do aluno, bem como de que se respeitará a troca de ideias nos diálogos e o tempo necessário para realizar o que é pedido, além de que

serão utilizados os mesmos critérios para os alunos sejam avaliados etc.). Não só os conteúdos conceituais estariam presentes na aula, mas a subestrutura do currículo também faria parte desse contexto.

Nesse sentido, as aulas expressariam o posicionamento moral mais amplo de cada instituição escolar. Para Jackson (2003), as aulas seriam o lugar perfeito para captar o clima sociomoral das escolas, pois “estão tão plenas de pessoas, objetos e acontecimentos, que levam muito pouco tempo para presenciar algo – um fragmento de diálogo, uma ação do professor, uma característica do ambiente – que resulte chamativamente relevante em um sentido moral”. (Jackson, 2003, p. 19).

No entanto, é necessário esclarecer que apesar de reconhecermos e considerarmos em nossas análises a importância dos aspectos curriculares das escolas onde foi realizada a pesquisa, não foi possível realizar uma análise direta de documentos que expressassem as propostas curriculares dessas escolas.

Nas escolas pesquisadas, observamos que a regulação da vida escolar se dava tanto por um conjunto de normas de convívio e regras de comportamento dirigidas à comunidade escolar, registradas em documentos, como a Carta de Princípios da Escola 1, quanto estava presente somente na rotina dessas instituições. As escolas nos pareceram preocupadas com a disciplina dos alunos e com o desempenho dos professores em sala de aula, acreditando que isso afetaria o funcionamento da instituição e, conseqüentemente, o desempenho e a produtividade dos alunos. No entanto, notamos que nem todas essas instituições tratam regras, princípios ou valores como objetos de conhecimento da comunidade a serem discutidos e incorporados conscientemente pelos alunos e professores.

Notamos também que, nessas escolas, as regras costumavam ser tratadas como se fossem todas de uma só natureza, como um bloco, em que a mesma obediência era exigida em todas as situações e as transgressões não eram discriminadas, portanto as sanções para elas costumavam ser também generalizadas. Foi possível observar que não eram predominantes, na maioria dessas escolas, situações que promovessem as relações de cooperação e de reflexão sobre normas, valores e princípios. As relações entre adultos e adolescentes nos pareceram, na maior parte do tempo, baseadas no respeito unilateral e na coerção, sendo a reciprocidade pouco exercitada e nem mesmo requisitada com frequência.

A incidência de queixas escolares por indisciplina escolar não foi muito observada, mas, segundo os professores, os alunos não mais os respeitavam como antes, pois “são cheios de argumentos”, revidam e têm uma “vontade grande de desobedecer”. Isso ocorreria,

segundo eles, porque atualmente os alunos teriam mais consciência das razões pelas quais as regras são concebidas e da possibilidade de modificá-las.

Durante as observações das aulas, foi possível notar respostas diferentes dos grupos de alunos de acordo com o tipo de estímulo ou desafio pedagógico proposto pelos professores, em todas as escolas. Os itens observados - como o tipo de texto e de registros predominantes na aula, organização dos alunos e movimentação do professor pela sala, formas de interação do professor/aluno e aluno/professor, interação entre alunos e o uso do espaço da escola - estão relacionados à qualidade do ambiente do ponto de vista sociomoral. As escolas que apresentam relações mais autoritárias ou centralizadoras fortalecem a heteronomia, e as mais democráticas, que permitem uma participação maior do aluno em seu processo de aprendizagem e valorizam ou praticam a cooperação, desenvolvem relações de reciprocidade e ajudam na construção da autonomia, por exemplo.

Relataremos a seguir uma descrição geral do ambiente e da dinâmica das aulas de cada uma das escolas observadas, acreditando que isso possa ser útil para a compreensão dos dados coletados pelos outros instrumentos utilizados nesta pesquisa. Salientamos que as observações aqui relatadas referem-se somente ao período e ao contexto de observação desta pesquisa, e que, portanto não devem ser entendidas como uma análise definitiva das instituições escolares.

A. Escola 1 (E1)

Chamaremos de E1 uma escola pública de Ensino Fundamental 1 e 2, que atende cerca de 700 alunos em três períodos, localizada na zona oeste do município de São Paulo, região descrita como de classe média. Os alunos são agrupados em classes de até 30 alunos para aulas expositivas e subdivididos em grupos de 5/6 alunos quando são acompanhados por um tutor que com eles desenvolve planos de trabalho. O ambiente das salas de aula é iluminado e organizado de maneira simples, com carteiras e cadeiras individuais bastante gastas, agrupadas em pequenos grupos, lousa tradicional com apagador e janelas com cortinas leves (as janelas permanecem abertas) com grade de proteção externa. Não há mesa nem cadeira específica para professores, que caminham entre as carteiras auxiliando os alunos durante a realização de planos de trabalho ou sentam-se ao lado deles para ajudá-los em alguma tarefa. Mesmo em salas de aulas para trabalho com temas em comum, os alunos permanecem sentados em grupos de 5/6, com disposição determinada pelos tutores, exceto nos momentos de avaliação, que não são frequentes, pois as avaliações normalmente são realizadas através dos planos de trabalho individuais.

Os materiais dos alunos permanecem com eles, pois trocam de sala várias vezes no período para desenvolverem diferentes atividades, como aulas no Salão (onde se encontram vários grupos com vários professores, desenvolvendo planos de trabalho) e aulas com presença do tutor. Cada um desses tutores, além de ser responsável por cinco grupos de alunos de diferentes salas de uma mesma série, num total de 20 a 25 alunos, também responde pelo gerenciamento do plano de trabalho desse grupo de alunos. Nos corredores há armários que, na ocasião da pesquisa, estavam sem portas e quebrados, apesar de novos. No período de observação, nos corredores havia avisos escritos sobre a realização de uma assembleia para conversarem sobre o uso dos armários, assim como outros avisos de atividades que seriam realizadas na escola com participação da comunidade. As instalações como banheiro e refeitórios são amplos, limpos e organizados. Nos intervalos entre as aulas, as portas das salas são trancadas pelos professores, que permanecem com a chave mestra que permite abrir e fechar qualquer uma das portas. Há uma biblioteca para uso de professores e uma sala de Informática de uso dos alunos, esporadicamente utilizada.

O maior intervalo de descanso tem 30 minutos, havendo horários diferentes para Fundamental 1 e 2. Os alunos se alimentam tanto do lanche dado pela escola como do trazido por eles de casa, podendo comer no refeitório ou no pátio. Durante esse momento, os alunos

costumam jogar bola em duas quadras, passear pelo extenso pátio e conversar em pequenos grupos de meninas ou meninos, que eventualmente se provocam mutuamente. O espaço é amplo, com algumas árvores, uma quadra descoberta e outra coberta, uma rampa de *skate* e muradas que servem para sentar - não há adultos presentes nesse momento. Não há sinais para iniciar ou finalizar atividades, portanto, são os professores e alunos que regulam o tempo escolar. Os alunos não usam uniforme, apesar de eles serem obrigatórios nas escolas públicas.

Nota-se que os funcionários conhecem os alunos e se dirigem a eles pelo nome, assim como os alunos parecem ter uma relação próxima e respeitosa com os funcionários da escola. A diretora esteve sempre presente e atuante durante o período de observação. A escola publica um jornal mensal divulgando as atividades realizadas internamente e também realiza vários eventos com participação da comunidade e os pais parecem ser muito atuantes na escola, de acordo com as pautas das reuniões expostas nos murais de entrada.

Notamos que na E1 o professor iniciava a aula somente quando o grupo estava completo e acomodado. Não era comum fazerem a “chamada”³⁵ dos alunos, mas a presença era anotada pela professora no diário de classe. As aulas têm a duração de 40 minutos com o tutor, sendo que algumas eram duplas, com um intervalo curto, principalmente as que não eram realizadas no Salão. Geralmente as propostas de trabalho do dia exigiam bastante autonomia do aluno, pois as atividades, em sua maioria, eram orientadas pelos planos individuais de trabalho, apoiados em tarefas de livros didáticos e fichas com atividades para realizar nos cadernos. Os alunos sentavam-se em grupo e trocavam informações sobre o que estavam fazendo, sendo que nem todos realizavam tarefas da mesma área ao mesmo tempo. A concentração do aluno no trabalho era oscilante: a maioria passava uma parte do tempo realizando o que tinha sido pedido ou o que estava escrito no plano de trabalho, enquanto outra parte, conversando. Alguns permaneciam mais agitados durante a realização das atividades e se movimentavam pela sala em direção a outros alunos, que nem sempre conseguiam permanecer concentrados nas atividades depois da interferência dos colegas. O professor circulava pelos grupos esclarecendo dúvidas ou sentava-se próximo aos alunos, chamando-os individualmente para conferir o que já tinham realizado. Ele costumava insistir com alguns alunos que não se envolviam no trabalho, pedindo para olhar seus livros didáticos ou cadernos.

Não notamos diferença de participação e envolvimento dos alunos em aulas de diferentes áreas, mas notamos que o grupo de alunos permanecia mais tempo realizando as

³⁵ Chamada é a forma coloquial de nomear a ação do professor quando este verifica a presença dos alunos na sala de aula, chamando-os pelo nome, de acordo com uma lista de nomes dos alunos em ordem alfabética.

atividades individuais ou coletivas quando estas eram coordenadas pelos professores tutores. Nas aulas que ocorreram no Salão, um número maior de alunos promovia um burburinho no ambiente e os alunos falavam mais e se comportavam de maneira mais falante e agitada. Nesses momentos vários professores estavam juntos, supervisionando o trabalho dos alunos, que realizavam seus planos de trabalho em grupos de cinco ou seis. Quando os professores percebiam que algum aluno não estava realizando suas atividades durante algum tempo ou que este não conseguia se manter em seu lugar, eles se dirigiam aos alunos em voz alta, geralmente, perguntando sobre a realização da tarefa: “*Cadê o trabalho?*”, “*O que você já fez?*”, “*Vamô trabalhá, vamô...*” etc. Os alunos solicitavam pouco a ajuda dos professores; quando o faziam, se levantavam dos lugares e alguns traziam o material que estavam utilizando para esclarecer dúvidas, principalmente nas aulas do Salão. Nos momentos de tutoria, a proximidade dos professores permitia perguntas diretas dos alunos em voz alta, sendo a resposta mais individualizada por parte do professor.

Nessa escola, o *hall* de entrada funciona como um espaço de exposição dos trabalhos dos alunos em esquema de rodízio e há também um quadro de avisos onde se viam anunciadas as atividades oferecidas à comunidade e as pautas das assembleias de alunos, bem como propagandas de cursos para professores. Acompanhamos a confecção, pelos alunos, de prendas para a Festa Junina e também conversas em que eles, juntamente com os professores, escolhiam as saídas extracurriculares do semestre. Tivemos acesso também a um pequeno jornal mensal produzido por um grupo de pais, com participação de professores e alunos.

B. Escola 2 (E2)

É uma escola pública de Ensino Fundamental 1 e 2, que atende cerca de 1.500 alunos em três turnos, localizada na zona sul, em um bairro que já foi considerado um dos mais violentos da cidade de São Paulo. Os alunos são agrupados em classes de cerca de 30 alunos, que permanecem em uma mesma sala durante todo o ano, exceto nas atividades de Educação Física. As janelas não possuem grades e, em algumas salas, há cortinas. O ambiente da sala é composto por lousa tradicional, mural, ventilador, cortinas, assim como mesa, cadeira e armário do professor. Na ocasião das observações feitas para esta pesquisa, as carteiras, que são cobertas com fórmica, deveriam ser limpas pelos alunos com esponja e detergente antes que deixassem a escola, de acordo com decisão tomada em assembleia com a direção da escola. É esperado que os alunos permaneçam sentados em filas, em lugares escolhidos por eles.

Os materiais dos alunos permanecem nas mochilas e sobre as mesas durante as aulas. Os corredores da escola são amplos e o ambiente geral é organizado, luminoso e limpo. As instalações como banheiro e refeitório são amplos e bem conservados. Há uma biblioteca para uso de professores e de alunos, com presença frequente de mediador de leitura, assim como uma pequena sala de Informática de uso dos alunos, com um professor especialista, ambas frequentemente utilizadas.

No intervalo principal de aula (35 minutos), os alunos recebem alimento dado pela escola e, depois de comerem, podem utilizar o pátio que tem uma quadra coberta e outra descoberta, arquibancada, área com *playgrounds* de madeira e uma pequena praça com várias árvores. Todos os alunos têm o mesmo horário de “parque” e convivem de maneira bastante harmônica, com os maiores cuidando dos menores quando necessário. Os meninos mais velhos preferem permanecer na quadra descoberta, jogando futebol, e as meninas, nas arquibancas, enquanto outro grupo, formado principalmente de casais de adolescentes, permanece na pracinha. Os alunos utilizam seus celulares para ouvir música e conversar durante esse período. Não há adultos destinados a cuidar dos alunos nesse momento, somente uma inspetora que avisa o início e o término do período de descanso, cuida do acesso às salas de aula que, durante esse período é proibido e fecha o portão que dá acesso ao andar das salas de aula. Todos os alunos precisam estar uniformizados; durante a pesquisa observamos a intervenção de adultos repreendendo alunos que não estavam usando uniforme corretamente,

principalmente as meninas. A relação dos alunos com os funcionários pareceu próxima, mas nem sempre respeitosa.

Na E2 os professores costumavam entrar na sala e fazer a “chamada” dos alunos enquanto o grupo se organizava para dar início à aula, mesmo que não estivessem em seus lugares. Durante a aula, o professor tanto utilizava a lousa para fazer pequenas anotações quanto o material do aluno para conduzir a aula. As aulas nessa escola têm a duração de 50 minutos. As atividades, geralmente, seguiam a sequência do livro didático o professor indicava a página que iria utilizar e acompanhava os alunos na realização do que estava sendo pedido no livro didático. As cópias de sistematização de conteúdo na lousa ocorreram poucas vezes, assim como cópias de exercícios para realizar no caderno. Nem todos os professores solicitavam que o material escolar estivesse sobre a mesa para começar a aula. Uma boa parte dos alunos não tinha disponível o material pedido; isso ocorria principalmente nas aulas das áreas em que o professor não fazia uma cobrança ou que não controlava, com registro escrito, a falta do material do aluno. Outra parte dos alunos tinha os materiais, mas não os tirava de dentro da mochila para acompanhar a aula se os professores não intervissem diretamente, permanecendo até o final da aula sem realizar as atividades propostas. O professor permanecia quase todo o tempo ao lado da lousa, acompanhando a leitura do livro didático feita pelos alunos ou a resolução de exercícios, dando algumas explicações ou fazendo esclarecimentos.

Notamos muita diferença de comportamento dos alunos de acordo com o estilo do professor. Alguns professores exigiam que o material estivesse na mesa, que as carteiras e cadeiras fossem organizadas, que os alunos permanecessem sentados e em silêncio antes de começar a aula e intervinha individualmente, quando isso não estava sendo cumprido, iniciando a aula somente quando esses pedidos fossem respeitados. Esses professores esclareciam no início da aula o que iria ser realizado e retomavam as últimas atividades feitas, dando importância tanto à continuidade do tema já iniciado como às tarefas do dia. Eles conseguiam uma participação de uma maior parte dos alunos e repreendiam com severidade os alunos que não conseguiam permanecer na postura de trabalho esperada. Notamos, nessas aulas, que os alunos se entusiasmavam pelo tema e tinham respeito pelo que o professor tinha a dizer. Outros professores tinham muita dificuldade de captar a atenção do grupo, tanto para a temática da aula como para as tarefas do dia. A maioria dos alunos permanecia inquieta, trocando de lugar, puxando cadeiras para junto dos colegas, conversando entre si, brincando com o material do estojo, andando pela sala e falando em voz alta. Nessas aulas, alguns alunos procuravam prestar atenção no que o professor falava e trocavam de lugar para sentar-

se na frente para realizar o que tinha sido pedido. Em situações como essas, uma pequena parte dos professores mantinha o programa da aula, dando atenção somente para esses alunos, ignorando a atitude dos outros. A maioria dos professores procurava restaurar a tranquilidade da aula, advertindo os alunos de maneira genérica, algumas vezes com ameaça de rebaixamento de nota ou de comunicação com a diretoria, sem obter qualquer resultado com isso.

Durante o período de observação nesta escola, acompanhamos o desenvolvimento de duas campanhas entre os alunos, coordenadas pela professora de Educação Física. Para uma delas os alunos precisavam preparar cartazes para alertar os alunos sobre os comportamentos de *bullying* e, para a outra, sobre o preconceito racial. Esses cartazes foram posteriormente expostos nas paredes da escola. Também acompanhamos os preparativos e a comemoração coletiva dos aniversários do mês, em que foi servido sorvete produzido pelos próprios funcionários da escola, em os aparelhos comprados coletivamente pelos pais e professores, assim como a entrega de pequenas lembranças aos aniversariantes, confeccionadas pelos próprios alunos. Também observamos o resultado de um projeto coletivo em que participaram os professores da escola, através da exposição de poemas e desenhos em um mural no *hall* de entrada da escola.

C. Escola 3 (E3)

É uma escola particular de Ensino Infantil, Fundamental 1 e 2, que atende cerca de 700 alunos, localizada na mais rica região metropolitana de São Paulo. Os alunos são agrupados em classes de até 26 alunos e permanecem em uma sala específica para a maioria das aulas, exceto as de Educação Física e Artes. O ambiente da sala é composto por lousa tradicional em uma das laterais da sala e outra, eletrônica, na frente da sala. As carteiras e mesas são individuais e dispostas em filas duas a duas e os alunos têm lugar marcado pelos professores através de sociograma quinzenal. Nas paredes, alguns mapas e um mural onde geralmente havia, durante as observações, uma folha com itens de interesse deste grupo para serem discutidos em assembleia – os temas se referem a questões de cada grupo de alunos. Todas as janelas permanecem fechadas, possuem redes de proteção presas pelo lado de dentro e cortinas para uso da lousa eletrônica. A sala permanece em penumbra a maior parte do tempo para dar visibilidade à lousa digital e para o bom funcionamento do ar condicionado, que, durante essas observações, esteve quase sempre ligado. Há uma mesa de professores com computador e cadeira na frente da sala.

Nos corredores, há armários individuais em bom estado, onde são guardados os materiais dos alunos, exceto as mochilas, que são mantidas na sala de aula. Em todos os corredores há um funcionário que zela pela ordem, dá recados e organiza o movimento dos alunos nos intervalos, bem como na entrada e saída de alunos. Os corredores da escola são amplos e o ambiente geral é muito organizado, luminoso e permanentemente limpo. Há grande quantidade de bebedouros e banheiros distribuídos pela escola. A escola tem uma biblioteca, laboratório de Ciências e sala de Informática bem equipados e com pessoal especialista para desenvolver atividades e atender os alunos em horários específicos. Somam-se a estas as salas de Artes e de Teatro.

Os alunos saem para o pátio depois de comprarem seus lanches na cantina, sendo que permanecem na fila uma boa parte do tempo do intervalo. Alguns trazem lanche de casa. Nos intervalos, os funcionários do corredor trancam as portas e voltam a abri-las pouco antes de serem utilizadas pelos professores. O recreio (20 minutos) é conjunto para alunos do Fundamental 2, o espaço é amplo, com três quadras cobertas e uma aberta, dois *playgrounds* de madeira, latas de lixo reciclável, mesas e bancos em pequenas praças e há vários adultos distribuídos pelo ambiente. Os alunos utilizam as quadras e os brinquedos, alguns conversam em pequenos grupos e vários correm pelo espaço; são raras as ocasiões de conflito ou

provocação entre alunos. A relação dos alunos com os funcionários, durante as observações, pareceu formal e distante, exceto alguns inspetores que eram procurados mais pelos meninos por ocasião de comentários sobre os jogos de futebol. Há um sinal sonoro musical para dar início e finalizar as atividades. Todos os alunos precisam estar uniformizados.

Na E3, após o pequeno intervalo entre uma aula e outra, os professores esperavam na porta da sala que os alunos entrassem na sala e se sentassem para então entrarem na sala e darem início à “chamada”. As aulas concentravam-se na lousa, tanto a digital como a tradicional, na correção de tarefas, na realização de exercícios e na apresentação de temas através de aulas expositivas. Nesta escola, as aulas têm a duração de 60 minutos. Em algumas aulas, foram utilizadas informações coletadas no ambiente virtual, como *sites*, *blogs* e vídeos. Os alunos também realizavam algumas tarefas pelo computador, assim como gerenciavam a agenda e as lições de casa pela internet. Geralmente, utilizavam apostilas da escola, cadernos e livros didáticos, sendo que todos deviam realizar as mesmas tarefas durante a aula, em que deviam também fazer várias cópias e registros de conteúdos ditados pelos professores como sistematização de conteúdos ou respostas de exercícios.

Os alunos permaneciam sentados em duplas ou individualmente e não podiam circular pela sala. As conversas eram bastante frequentes, feitas em voz baixa e a comunicação também se dava por meio de bilhetes para os colegas que estavam mais distantes enquanto outros desenhavam nos cadernos. A maior parte dos professores permanecia sentada ou de pé na frente da sala, utilizando o computador para a tela digital ou escrevendo na lousa tradicional. Respondiam a perguntas e solicitavam, vez ou outra, a participação dos alunos na aula. Isso ocorria de maneira mais ou menos frequente dependendo da área de conhecimento. Notamos que a participação dos alunos nas aulas dependia das características das propostas de trabalho do professor e não tanto de seu estilo, não havendo uma regularidade por área de conhecimento, exceto em aulas das áreas de Artes, Educação Física, Teatro e Inglês, cujas propostas exigiam maior participação e movimentação, interessando muito aos alunos.

Nas aulas em que era pedida a realização ou correção de exercícios, cópias de lousa, registro de conteúdos ditados pelo professor ou atenção em aulas expositivas, os alunos pareciam desinteressados, agitados, alheios ou barulhentos enquanto realizavam o que era pedido. Nessas ocasiões, os professores intervinham constantemente, falando ao grupo como um todo, que seria necessário “manter a postura de trabalho”. Já em momentos em que o professor lançava um desafio cognitivo maior, notava-se o mesmo grupo mais tranquilo, realizando trocas com os colegas e envolvido na realização do que era pedido. Notou-se também que alunos alheios ou agitados em determinadas aulas de uma área interessavam-se

em realizar as atividades de outra área no mesmo dia. Nas situações colocadas como “exercício para prova”, os próprios alunos tentavam regular a agitação ou conversa dos colegas, lembrando-os que poderiam “tirar nota baixa”.

Nesta escola, pudemos observar a montagem de uma exposição nos murais da escola de trabalhos feitos na sala de Artes, por uma das séries, assim como acompanhamos alguns preparativos para apresentações de indicações bibliográficas para uma Feira de Livros e os preparativos de um grupo para apresentações de uma *performance* durante a Festa Junina.

D. Escola 4 (E4)

É uma escola particular de Ensino Infantil, Fundamental 1 e 2 e também de Ensino Médio, que ocupa três sedes próximas umas das outras, atendendo cerca de 1000 alunos, localizada na zona sul da cidade, descrita como uma região de classe média alta. As observações foram realizadas na sede do Fundamental 2. Os alunos são agrupados em classes de até 28 alunos e assistem às aulas em “salas ambiente”³⁶, portanto, deslocam-se com seu grupo pelas salas de acordo com a grade de aulas do dia. As carteiras e mesas são individuais e dispostas em filas, e os alunos sentam-se, geralmente, em lugares previamente determinados por cada um dos professores. O ambiente da sala é composto por lousa tradicional na frente da sala, com *data show* instalado e computador à disposição do professor. As janelas permanecem fechadas e possuem cortinas para proteção da luz e para o bom funcionamento do ar condicionado, que durante as observações, não foi utilizado. Há uma mesa de professores com uma cadeira na frente da sala.

Nos corredores há armários individuais em bom estado, utilizados frequentemente nos momentos de troca de sala, onde os alunos guardam seus materiais. Os corredores são amplos e o ambiente geral é organizado e luminoso. Há uma boa biblioteca, salas de Artes, laboratório de Ciências e sala de Informática bem equipados e com pessoal especialista para desenvolver atividades e atender os alunos em horários específicos.

Durante o intervalo, os alunos saem para o pátio em turnos, a cada duas séries (25 minutos), depois de comprarem seus lanches na cantina, permanecendo na fila uma boa parte do tempo do intervalo. Nesses momentos, as portas das salas são trancadas e reabertas quando os professores chegam à sala no final do intervalo. O pátio não é muito amplo, mas comporta duas quadras, uma coberta e outra não, e uma pequena praça com algumas árvores, além de uma parte coberta e sem paredes laterais, onde se localiza o refeitório, com mesas grandes e bancos de madeira, que também podem ser utilizados durante o intervalo do lanche. Alguns alunos utilizam as quadras e outros conversam em pequenos grupos, não foram observadas situações de conflito ou provocação entre alunos, estão presentes dois a três inspetores durante esse período que circulam pelo pátio. Há um sinal sonoro para dar início e finalizar as atividades. Todos os alunos precisam estar uniformizados. A relação entre os funcionários e alunos pareceu próxima e cordial, com todos tratando-se pelo nome.

³⁶ Nessa escola, cada sala corresponde a uma área de conhecimento, ou seja, se um grupo de alunos precisa assistir a uma aula de matemática, ele deve se dirigir primeiro para a sala de matemática e depois desta aula deve ir para outra sala onde estará o professor de geografia, e assim por diante.

Na E4, os professores iniciavam a aula escrevendo a pauta do dia na lousa, enquanto os alunos chegavam vindos de outras salas. Os professores, então pediam aos alunos que copiassem a pauta no caderno e lembravam que os alunos deveriam fazer a entrega de lição ou de um trabalho, dando início à aula somente depois de terem feito a “chamada”. Muitas vezes, alguns alunos chegavam atrasados e não podiam entrar na sala se o professor já tivesse fechado a porta, esperando do lado de fora até que o professor permitisse a entrada, o que acontecia após terminar a “chamada” e apresentar o trabalho do dia. As aulas eram predominantemente expositivas, o professor permanecia na frente da sala e os alunos em fila, fazendo anotações espontâneas do que estava sendo apresentado. Também era comum a correção coletiva de exercícios, sendo pedidas as respostas aos alunos, que levantavam a mão para serem chamados a participar. Os alunos mudavam de sala a cada aula e nelas permaneciam em fila, em lugares fixos, sendo proibido levantar-se ou conversar durante as aulas.

Notamos que os grupos de alunos se comportavam de maneira bastante distinta conforme o estilo do professor. Os grupos apresentaram uma boa postura de trabalho tanto nas aulas de professores com quem tinham relações de mais proximidade e descontração como com professores mais distantes e exigentes do ponto de vista da realização do trabalho. Notamos ainda que alguns professores conseguiam essa mesma atitude dos alunos em diferentes grupos. Outros professores não pareciam ter o mesmo vínculo com o grupo e não conseguiam esse mesmo comprometimento do grupo, que permanecia mais agitado, conversando em voz baixa com os colegas, brincando com os materiais do estojo, rabiscando o caderno, trocando bilhetes etc. Quando estes professores notavam a dispersão contínua de os alunos em conversas, brincadeiras ou mesmo num comportamento alheio, geralmente chamavam a atenção dos alunos, dirigindo-se a eles de forma genérica. Entre esses professores havia também aqueles que repreendiam os alunos publicamente, utilizando-se muitas vezes de tom pejorativo. Nessas ocasiões, notava-se o constrangimento do grupo todo. Nesta escola, não foram observadas ações em projetos coletivos, mas foram observadas algumas intervenções artísticas dos alunos no espaço do pátio da escola.

Terminada esta descrição, podemos dizer que os formatos e o desenvolvimento das aulas nessas escolas não são muito semelhantes, que cada realidade escolar seria construída na interação entre o espaço físico, o projeto curricular, as atitudes e decisões dos professores e dos grupos de alunos, como componentes que formam uma cultura escolar específica em cada instituição. Essa diversidade deverá ser considerada na análise dos resultados desta pesquisa.

APÊNDICE 5

ADOLESCÊNCIA E PROJETOS DE VIDA

1. OBJETIVOS

Neste estudo, procuramos verificar se haveria correspondência entre os motivos de admiração pelos adultos, os projetos de vida futura, as escolhas profissionais e a importância atual da escola para os jovens, com o intuito de responder a questões como: Quais são os modelos de identificação dos jovens, atualmente? A vida ética faz parte dos projetos de vida adulta dos jovens? Que relação os jovens fazem entre a vida escolar e aspirações de vida futura?

- Verificar se a perspectiva ética faz parte do projeto de vida dos adolescentes
- Caracterizar o adolescente no contexto escolar atual

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 151 alunos, cursando 6º, 7º e 8º anos de escolas de Ensino Fundamental 2 do Estado de São Paulo, sendo 93 jovens de escolas públicas e 58 jovens de escolas particulares, de ambos os sexos, num total de 74 meninas e 77 meninos. Entre eles, 76 jovens com idade entre 10 a 12 anos e 75 jovens com idade entre 13 a 15 anos, distribuídos conforme a Tabela 1 (p.84).

Nesta pesquisa foram entrevistados jovens cursando os três primeiros anos do Ensino Fundamental 2, considerando a possibilidade desses jovens utilizarem os princípios morais para julgar ações, já que, segundo as perspectivas teóricas adotadas aqui, as estruturas cognitivas operatórias e operatórias formais poderiam estar presentes nessa faixa etária. A escolha pelo segundo ciclo do Ensino Fundamental também levou em conta que a ampliação das relações professor/aluno, fruto da presença de um número maior de professores, possibilitaria uma riqueza maior de dados sobre o tema investigado. Além disso, considerou-se o sexo dos participantes e o tipo de escola que frequentam (escola pública ou particular)

como critérios de análise, a fim de verificar que importância teriam essas variáveis no desenvolvimento da moralidade. Levando-se em conta as variáveis apresentadas, foram entrevistados todos os alunos que, espontaneamente, aceitaram participar da pesquisa, esclarecendo-se a cada um deles que poderiam deixar de participar do processo a qualquer momento, caso assim desejassem.

A caracterização das escolas foi realizada a partir das observações realizadas durante a pesquisa e constam do Apêndice 4 (p.243).

2.2. Instrumentos e procedimentos

Antes de iniciarmos o processo de coleta de dados, foi realizado um encontro com a direção de cada uma das escolas, para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, ocasião em que foram apresentados *Cartas Convite* e *Termos de Consentimento* para realização da pesquisa³⁷. Após a autorização da instituição, foi realizada uma reunião com a equipe de professores para que os procedimentos da entrevista individual fossem expostos.

O planejamento das entrevistas individuais ocorreu de acordo com a disponibilidade dos jovens, de forma a não prejudicar seu desempenho escolar. Todos os alunos foram convidados a participar da entrevista individual composta por um questionário semiestruturado com cinco perguntas sobre projetos de vida. O questionário foi apresentado e pedimos aos participantes que respondessem às perguntas:

1. *Que pessoas você admira?*
2. *Por qual motivo você admira essas pessoas?*
3. *O que você gostaria de ser quando crescer?*
4. *Como você gostaria que fosse sua vida quando você for adulto/adulta?*
5. *Você acha que é importante estar na escola? Por quê?*

As entrevistas foram realizadas em locais designados pelas escolas, de comum acordo com a pesquisadora, conforme as possibilidades de espaço de cada instituição, levando em conta as necessidades de realização e os objetos da pesquisa, de forma a não comprometer o andamento da rotina escolar. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela própria pesquisadora. Os dados foram arquivados de forma segura em arquivo pessoal. Todos os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, assim como foi

³⁷ Apêndices 1, 2 e 3 (p. 240-242).

assegurado que as informações publicadas, obtidas através das gravações, não comprometessem o anonimato das escolas e de seus alunos.

2.3. Tratamento dos dados

Demos prioridade à análise qualitativa dos dados obtidos pelas entrevistas, tendo como base o tratamento quantitativo, em termos de percentuais, o que nos permitiu organizar a apresentação e a discussão das informações encontradas. Ao realizar a análise quantitativa dos dados, levamos em conta que, ao serem apresentadas as questões, os participantes se posicionaram frente à questão, apresentando mais de um argumento ou justificativa. Depois de transcritas, as respostas da entrevista foram agrupadas, por tipo de justificativa ou argumento utilizado, para a categorização dos dados. Em seguida, foram elaboradas tabelas com as informações obtidas. Para que fosse feita a análise qualitativa, as informações obtidas através do tratamento quantitativo dos dados foram agrupadas por afinidade temática. Os dados assim agrupados foram analisados, primeiramente, quanto aos totais gerais das respostas, e, em seguida, pelos critérios de distribuição das respostas por idade (faixas etárias de 10 a 12 anos e 13 a 15 anos), por sexo (meninas e meninos) e por característica da instituição escolar, ou seja, tipo de escola (pública e particular).

3.APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – Adolescência e os projetos de vida

Neste estudo serão apresentados e depois analisados, os resultados relativos à aplicação de quatro perguntas do questionário:

- A. *Importância da escola*, que corresponde à questão - *Você acha importante estar na escola?*
- B. *Admiração*, que corresponde à questão - *Que pessoas você admira?*
- C. *O que os jovens admirariam nas pessoas*, que corresponde à questão - *Por qual motivo você admira essas pessoas?*
- D. *Projeto de vida*, que corresponde à questão - *O que você gostaria de ser quando crescer?*
- E. *Ambição profissional*, que corresponde à questão - *Como você gostaria que fosse a vida, quando você for adulto/adulta?*

Depois desses capítulos, será feita a apresentação dos resultados desses mesmos itens, agrupados sob o critério tipo de escola, públicas e particulares.

A. Importância da escola

Que sentido os jovens dão ao cotidiano escolar? O que motivaria os alunos a frequentar a escola? Nas observações realizadas para esta pesquisa vimos diferentes maneiras dos alunos se relacionarem com as propostas escolares: uns realizavam as atividades com envolvimento, alguns pareciam mais interessados em conviver com os colegas do que em realizar o que tinha sido pedido e outros permaneciam alheios ao que estava sendo desenvolvido pelo grupo durante maior parte da aula. Sendo assim, pareceu-nos relevante conhecer a importância que os jovens dariam à escola, utilizando-nos da pergunta *Você acha importante estar na escola?*.

Tabela 27

Importância da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspectos</i> Importância da escola	<i>10 a 12</i> <i>anos</i>		<i>13 a 15</i> <i>anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Futura</i>	44	57,89	37	49,33	42	56,76	39	50,65	81	53,64
<i>Atual</i>	26	34,21	31	41,33	30	40,54	27	35,06	57	37,75
<i>Não teria importância</i>	6	7,89	2	2,66	2	2,70	6	7,79	8	5,30
<i>Sem resposta</i>	4	5,26	6	8	2	2,70	8	10,39	10	6,62

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 53,64% dos jovens a escola seria mais importante para a vida adulta, ou seja, *Futura*. Para esses jovens estar na escola não teria tanto sentido no presente, mas seria um meio de alcançar o que se deseja no futuro (Tabela 27).

Tabela 27.1

Fatores de importância futura da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Fatores</i> Importância futura	<i>10 a 12</i> <i>anos</i>		<i>13 a 15</i> <i>anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Idealizada</i>	17	38,63	18	48,65	17	40,48	18	46,15	35	43,21
<i>Objetiva</i>	16	36,36	11	29,73	12	28,57	15	38,46	27	33,33
<i>Identitária</i>	11	25	8	21,62	13	30,95	6	15,79	19	23,46

Entre aqueles que priorizaram a importância futura da escola, estão 43,21% dos jovens para os quais a escola é *Idealizada* (Tabela 27.1) como garantia de um futuro melhor, como se nota nestas falas:

Porque sempre tem que pensar no seu futuro, vai ser essencial pra viver um dia. (V.L., f, 13)
Acho por causa do meu futuro. Eu tô na escola pra ter um futuro melhor, seu eu não tivesse na escola eu não podia ter um futuro melhor. (M.A., f, 13)
Acho que é importante estar na escola, vai avaliar o futuro, acho que tipo assim um caminho. (B.N., f, 13)
Na minha opinião, a função da escola é mais para preparar você quando for adulto. (E.F., 13)
Quanto mais fica na escola aprendendo e estudando, quanto mais você tem um futuro brilhante pela frente. (T.H., 14)

Em segundo lugar, 33,33% das respostas seriam daqueles que deram importância *Objetiva* para a escola, na maioria das vezes, citando a possibilidade de se ter um trabalho quando adultos, como vemos nestes relatos:

Eu acho, porque assim você aprende e estudando você pode ter um emprego melhor. (A.A., 11)

Acho que garante seu emprego, tudo seu assim, garante seu trabalho. (A.F., 12)
Escola abre emprego e portas pra gente, quem não estuda pode ver que não tem um trabalho bom, uma coisa boa. (M.O., 14)
Acho, porque se não tivesse, todo trabalho pede um currículo legal, se eu não tivesse na escola nunca ia poder realizar meu sonho, assim. (C.M. f, 14)
Porque estar nessa escola vai interferir na nossa vida inteira, tanto no trabalho, como no dinheiro. Se a gente não conseguir um trabalho bom, a gente não vai ter dinheiro. A gente entra numa faculdade, se a gente não colocar na faculdade o que a gente aprendeu na escola desde que entrou, isso não vai funcionar. Então a escola é uma coisa que você deve levar para a vida inteira. (J.M., f, 11)
Sim! Sem educação eu vou fazer o quê? Vou virar hippie e vou pro meio do mato e vou fazer o que eu quero? . (T.G., f, 13)
Eu acho, por causa, que quando crescer e arranjar um emprego vai saber o que fazer. (F.S., 11)

Além desses, 23,46% dos jovens consideraram frequentar a escola uma oportunidade de ter uma identidade, de ser alguém de valor, ou seja, como eles dizem, “ser alguém na vida”:

É, pra gente ser alguém na vida tem que aprender alguma coisa. (A.B., f, 15)
Sim, porque se você crescer e não tiver na escola você não vai ser nada na vida. (G.B., 12)
Sim. Não adianta você falar eu quero ser super rico e eu quero morar numa casa enorme e você não vai na escola. (B.F., f, 11)
É porque quando a gente crescer ser alguém na vida. (S.S., f, 12)
Acho que é importante pra mim tá agora aprendendo, porque quando a gente crescer vai ser o quê sem o estudo? Nada. (G. M., f, 13)
Para saber quem você vai ser. (A.C., 12)
Pra num ser que nem umas pessoa que num estudam e tá aí na cadeia, catando lixo, essas coisas. (L.E., 13)

Tabela 27.2

Fatores de importância atual da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Fatores Importância atual	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Aprendizado</i>	18	69,23	20	64,52	19	63,33	19	70,37	38	66,67
<i>Convívio</i>	7	26,92	5	16,13	10	33,33	2	7,41	12	21,05
<i>Ocupação</i>	1	3,85	6	19,35	1	3,33	6	22,22	7	12,28

No entanto, 37,75% dos jovens reconheceram que a escola teria também um sentido *Atual* (Tabela 27), ou seja, no presente. Entre eles, 66,67% encontraram sentido na escola, pois ela possibilitaria o *Aprendizado* (Tabela 27.2), como vemos nestas falas:

Acho, porque a gente tem mais conhecimento do mundo, a gente aprende, né? (M.C., f, 13)
Acho que é primeiro, porque a gente aprende coisas novas. (V.G., f, 11)
Sim, porque existe um ditado que diz, eu não sei direito, que o estudo é à base da vida. (L.S., f, 12)

Acho, porque na escola tem a oportunidade de sempre subir de nível, né? A gente vai sempre progredindo aprendendo, não só conteúdo, mas a compartilhar. Vai também aprendendo coisa da vida, assim. (L.G., 13)

Eu acho muito importante, porque hoje em dia é muito necessário ter inteligência e conhecimento. (V.S., 13)

O *Convívio* seria o aspecto mais importante da escola para 21,05% dos jovens; como afirmou, por exemplo, D.S., (f,13): *“Sim, pra se aprender, pra conviver com outras pessoas, aprender a conviver com pessoas diferentes.”* ou G.M (f,13): *“Porque além do aprendizado nas matérias, né? Você aprende essa relação com a convivência, com o trabalho em grupo, com o respeito, então envolve outras situações além do aprendizado”*. Assim também pensa M.N (12): *“Porque a escola tá muita bagunça, é mais pra você fazer amizade mesmo, ir pra escola.”*, para quem o estudo não pareceu tão importante quanto estar com os colegas.

Além desses, temos 12,28% dos jovens que sugeriram que a importância da escola estaria em ocupar o tempo do aluno com uma boa atividade:

Na segunda série eu aprendi a ler por causa da escola, então assim eu prefiro estudar do que ficar em casa como uma vagabunda, sem fazer nada. (A.S., f, 13)

Pra não ser bandido. (B.A., 15)

Sim, primeiro porque aqui a gente pode aprender muitas coisas que vai ajudar a gente na nossa vida, pra não ficar roubando. A gente podia ter fazendo um monte de coisa errada agora, se não tivesse na escola. (R.C., 12)

Por fim, para 5,30%, a escola *Não teria importância*, apresentando argumentos em que outras atividades substituiriam o que seria a função da escola.

Mas será que a idade ou o sexo dos jovens determinariam diferentes maneiras de pensar a escola? Não houve diferenças relevantes relacionadas à importância da escola ser *Futura* ou *Atual* entre os jovens de diferentes idades. No entanto, notamos que 15,50% a mais de jovens entre 13 a 15 anos (Tabela 27), sugeriram que a importância atual da escola estaria no seu papel de manter o adolescente ocupado durante o dia, sendo que, entre os de 10 a 12 anos, a importância da escola estaria na possibilidade de convívio, com 10,79% a mais que os de 13 a 15 anos (Tabela 27.2). No que se refere às respostas de meninas e meninos, no total geral das respostas, também não se notaram diferenças relevantes entre a porcentagem de repostas para os aspectos de importância da escola como *Futura* ou *Atual* (Tabela 27). No entanto, no que se refere aos fatores de importância atual, como *Convívio*, encontramos uma diferença de 25,92% a mais de repostas entre as meninas (Tabela 27.2) em relação aos meninos, e no item *“Ser alguém na vida”*, com 15,16% a mais de respostas entre meninas em relação aos meninos. Mesmo assim, as diferenças observadas não são suficientes para afirmar que a escola teria importância distinta entre jovens das diferentes idades e sexo.

B. Admiração

Quais são as pessoas que inspiram os jovens hoje em dia? O que esses jovens admiram nas pessoas? Saber quem e porque um jovem admira as pessoas nos permite conhecer um pouco sobre qual sistema de valores estaria sendo construída sua identidade, assim como suas motivações para agir em relação aos outros e no ambiente. Ou seja, nos faria compreender melhor quais seriam seus modelos de identificação e seus ideais. Vamos conhecer primeiro quais seriam as pessoas admiradas pelos jovens e depois as razões pelas quais elas seriam admiradas.

Tabela 28

Respostas para a questão Que pessoas você admira? – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Admiração	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Familiares</i>	61	80,26	66	88	59	79,73	68	88,31	127	84,11
<i>Amigos</i>	16	21,05	17	22,67	18	24,32	17	22,08	35	23,18
<i>Professores</i>	21	27,63	9	12	20	27,03	10	12,99	30	19,87
<i>Celebridades</i>	5	6,58	5	6,67	2	2,70	8	10,39	10	6,62
<i>Não admira</i>	3	3,95	2	2,67	2	2,70	3	3,90	5	3,31

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Para 84,11% dos jovens (Tabela 28) as pessoas mais admiradas seriam seus *Familiares*, seguido de 23,18% de respostas para *Amigos*, 19,87% para *Professores* e somente 6,62% de respostas para *Celebridades*.

Tabela 28.1

Relação de familiares admirados pelos jovens – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Admiração Familiares	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Pai e mãe</i>	29	47,54	34	51,51	29	49,15	34	50	63	49,61
<i>Mãe</i>	15	24,59	14	21,21	18	30,51	11	16,17	29	22,83
<i>Pai</i>	6	9,84	8	12,12	3	5,08	11	16,17	14	11,02
<i>Avós</i>	9	14,75	6	9,09	7	11,86	8	11,76	15	11,81
<i>Irmãos</i>	2	3,28	4	6,06	2	3,39	4	5,88	6	2,36

Entre os *Familiares*, 49,61% dos jovens (Tabela 28.1) indicaram *Pai e Mãe* conjuntamente, 22,83% somente *Mãe* e 11,02% somente *Pai*. A porcentagem de respostas para *Avós* foi quase a mesma que para pais, separadamente, ou seja, 11,81%. E, finalmente, temos 2,36% de respostas para *Irmãos*.

Na maioria dos itens não observamos diferenças relevantes de respostas entre as diferentes idades, exceto no item admiração pelos *Professores* para o qual temos 27,63% das respostas de jovens entre 10 a 12 anos (Tabela 28), 15,63% a mais do que entre jovens de 13 a 15 anos.

No que se refere ao sexo, à porcentagem de meninas que admirariam os *Professores* é 14,04% maior que a de meninos (Tabela 28), sendo que a porcentagem de meninos que admirariam *Celebridades* é apenas 7,69% maior que a das meninas (Tabela 28). Além disso, nos itens que se referem aos familiares, encontramos diferenças relevantes entre as respostas de meninos e meninas como já seria esperada, para os itens *Mãe* e *Pai*. A porcentagem de meninas que admirariam exclusivamente a *Mãe* é 14,34% maior que a de meninos, assim como a porcentagem de meninos que admirariam exclusivamente o *Pai* é 11,09% maior que a das meninas (Tabela 28.1).

C. O que os jovens admirariam nas pessoas

Vamos agora conhecer que motivos os jovens teriam para admirar as pessoas. Em primeiro lugar, os jovens justificaram sua admiração citando as *Qualidades*, com 75,50% das respostas (Tabela 29). Em segundo lugar o *Suporte afetivo* (25,83%), seguido do *Suporte Material* (21,19%) que lhes proporcionariam e, por fim, motivos *Arbitrários*, com 18,54% das respostas.

Tabela 29

Motivos pelos quais as pessoas são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Motivos	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Qualidades</i>	61	80,26	53	70,67	61	82,43	53	68,83	114	75,50
<i>Suporte afetivo</i>	13	17,11	26	34,67	22	29,73	17	22,08	39	25,83
<i>Suporte material</i>	19	25	13	17,33	10	13,51	22	28,57	32	21,19
<i>Arbitrários</i>	15	19,74	13	17,33	11	14,86	17	22,08	28	18,54

As *Qualidades*, que são o motivo principal de admiração, foram agrupadas em admiração pelo *Empenho e Conquistas*, que estaria em primeiro lugar dentre as qualidades, com quase metade das respostas dos jovens (42,10%), seguida por *Virtudes* (19,30%), *Sucesso e Destaque* (14,91%), *Estudo* (13,16%), *Inteligência* (7,02%) e *Sociabilidade* (3,51%) (Tabela 29.1).

Tabela 29.1

Qualidade das pessoas que são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Qualidades</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Empenho e conquista</i>	28	45,90	20	37,74	23	37,70	25	47,17	48	42,10
<i>Virtudes</i>	9	14,75	13	24,53	17	27,87	5	9,43	22	19,30
<i>Sucesso e destaque</i>	10	16,39	7	13,21	5	8,20	12	22,64	17	14,91
<i>Estudo</i>	10	16,39	5	9,43	9	14,75	6	11,32	15	13,16
<i>Inteligência</i>	2	3,28	6	11,32	5	8,20	3	5,66	8	7,02
<i>Sociabilidade</i>	2	3,28	2	3,77	2	3,28	2	3,77	4	3,51

A admiração pelo *Empenho e Conquistas* realizadas pelas pessoas, pode ser observada nestas respostas

Eu admiro minha mãe, porque ela é muito trabalhadeira, ela faz muito empenho pra dar tudo que a gente quer. A amiga da minha mãe, ela faz as mesmas coisas que minha mãe. Igual minha vó que vai fazer 50 anos e sempre foi trabalhadeira e ela é forte. (M.O., 14)

O amigo do meu pai, porque ele é empresário, ele começou pobre como todo mundo, aí estudou bem e aí virou um empresário. (R.S., 12)

Meu pai e minha mãe são muito esforçados e dedicados. Meu pai sempre quis ser motorista desses ônibus e ele conseguiu com estudo, Empenho e trabalho. (Y.M., f, 12)

Minha mãe e meu avô, porque ela me cria sozinha, sem ajuda de ninguém. Ela é muito batalhadora. (M.D., f, 13)

Eu admiro meu avô, é uma pessoa exemplar, ele trabalha, não tira um dia de folga. Um dia eu quero ser que nem ele. (T.H., 14)

Os meus avós porque eles conseguiram subir na vida, eles estavam mais por baixo e conseguiram subir bastante na vida e tar numa classe melhor. Eu admiro bastante e quero melhorar também. (L.V., 12)

Tabela 29.1.1

Virtudes das pessoas que são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Virtudes</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Temperança</i>	5	55,56	8	61,54	9	52,94	4	80	13	59,09
<i>Generosidade</i>	4	44,44	2	15,38	5	29,41	1	20	6	27,27
<i>Humildade</i>	0	0	3	23,08	3	17,65	0	0	3	13,64

Em segundo lugar na atribuição de motivos para a admiração, estão 19,30% das respostas para *Virtudes*. Dentre as *Virtudes*, identificamos 59,09% de respostas para *Temperança*, 27,27% para *Generosidade* e 13,64% para *Humildade* (Tabela 29.1.1).

Em terceiro lugar, na atribuição de motivos para a admiração, estão 14,91% das respostas dos jovens (Tabela 29.1) que o atribuíram a admiração ao *Sucesso* ou ao *Destaque* que as pessoas teriam na sociedade, como exemplificamos abaixo:

Eu tenho uma vizinha que tem 26 anos, a mãe dela morreu, ela foi começou a trabalhar, hoje ela trabalha numa empresa muito falada que eu não lembro o nome, ela viaja pra todos os lugares, eu acho ela importante. (M.A., f, 13)

Eu queria ser um jogador de futebol porque eu gosto do esporte de futebol, você viaja pra Paris, representa a seleção, a maioria ganha bem. O Cristiano Ronaldo ele ganha 120 milhões por mês, também admiro esses cara que é dono de empresa. (C.S., 12)

Ah, Mark Zuckerberg, que criou o facebook, porque ele é um gênio, A Rede Social (filme), fiquei encantada. (F.R., f, 14)

Em quarto lugar na atribuição de motivos para a admiração, estão 13,16% dos jovens que citaram o *Estudo* como motivo (Tabela 29.1). É o caso de E.A. (14): “*Queria ser que nem o Mateus da minha sala que é bem estudioso.*”, G.C. (14): “*Tem uma menina na minha sala, ela faz as lições e presta bastante atenção.*” ou D.S. (13): “*Fora da escola eu admiro meu amigo, que ele estuda e é bem sério, é um pouco nerd, mas tudo bem.*”.

Os que admirariam a *Inteligência* das pessoas corresponderiam a 7,02% dos jovens (Tabela 29.1), como F.R. (14) que descreveu sua admiração por uma amiga “*A T., é uma aluna, ela não é muito minha amiga, mas ela é muito esperta, ela é uma gênio essa menina, eu admiro ela por causa disso.*”. Ou como B.F. (11), que descreveu sua admiração pelos pais “*Eu admiro minha mãe e meu pai, porque eles são muito inteligentes, eles conseguiram um bom emprego e conseguiram um monte de coisa. Também tem meus amigos, porque como eu não sou muito esperta eu olho para eles e penso “eles é que conseguiu tirar uma nota boa”*”.

Por fim, encerrando o grupo dos que admirariam as pessoas pelas suas *Qualidades*, estão 3,51% dos jovens (Tabela 29.1), que citaram a *Sociabilidade* como motivo de admiração, como nestas falas:

Aquelas pessoas que são alegres, assim. E se enturmam com muita gente. E gostam de ficar com várias pessoas, que não tem aquela pessoa só para ela, sabe? Ou fica só em duas e tem um grupinho. Eu acho que são essas pessoas calorosas. (M.C., f, 13)

Eu admiro, não sei... Uma pessoa pode ser horrível, mas ela pode ser carinhosa, simpática. (P.G., f, 12)

Meu pai, porque gosto bastante dele, ele é engraçado e bem educado. (R.M., 14)

Meu pai, pelo jeito que ele trata as pessoas, porque ele sabe lidar com elas, ele é bem inteligente com isso. (B.P., 13)

Um outro grupo de jovens relacionou admiração, desta vez, como *Suporte Afetivo*, com 25,83% das respostas. Esse grupo admiraria as pessoas com as quais se sentem mais seguros e amparados para compartilhar suas questões afetivas, para pedir ajuda e conselho. Estas respostas nos ajudam a compreender essa forma de admiração:

Professoras eu gosto bastante delas, porque elas me compreendem, elas me percebem e conversa. (G. M., f, 13)

Tem uma amiga, a A., porque é uma pessoa que me entende, essas coisas. (L.O., f, 13)

Minha mãe e meu pai. Porque eles me ajudam dando conselho, me ajudando nas lições, pedindo para eu fazer aquilo e me indicando as coisas. (T.S., f, 13)

Meus pais, porque sempre estão junto comigo, qualquer coisa que eu faço eles ajudam, me falam o que está certo e errado. (M.P., f, 14)

Minha mãe, porque eu não fui criado com meu pai. Tudo que eu faço que nem lição, minha mãe não concluiu a escola, coisa do tempo lá dela, mas muitas vezes eu entendo as coisas é mais por ela. Ela que me ajuda, do meu pai eu nunca tive o incentivo. Tem minha vó, porque desde pequeno minha mãe saia pra trabalhar quem ficava comigo e ela. (M.A., 14)

Meus pais, meus irmãos. Ah, porque eu acho que eles são exemplo pra mim, eles me amam, eles me ajudam em situações complicadas, eles estão lá pra me apoiar, assim como os amigos, né? Eles sempre estão presentes, eles amam a gente, né? (L.G., 13)

Além desse, temos 21,59% dos jovens que admirariam as pessoas pelo *Suporte Material* (Tabela 29.1) que estas lhe promoveriam, sendo na maior parte seus pais:

Minha mãe e meu pai porque eles me criaram e me colocaram numa escola boa. (J.V., 12)

Eu admiro meu pai e minha mãe, porque eles me dão tudo que preciso, eles me fizeram tudo para que eu pudesse ser. (A.F., 13)

Eu admiro meu padastro, porque ele se dedica em tudo o que ele faz, no trabalho dele, ele leva dinheiro, comida e um monte de coisas para mim. (G.D., 11)

Minha mãe, porque ela deixa de comprar uma roupa pra ela pra comprar pra mim. (M.M., f, 14)

Por fim, estão aqueles que atribuíram a admiração a motivos *Arbitrários* com 18,54% (Tabela 29.1) das respostas, como podemos observar notar:

Meu pai, porque me pôs no mundo. (G.B. 14)

Minha mãe e meu pai, porque me criaram. (I.P., 12)

Mãe e pai, porque eles merecem meu respeito. (L.S., 11)

Minha mãe e meu pai, porque sem eles eu não estaria aqui, mais ninguém. (G.M., 13)

A maneira como se apresentaram os motivos arbitrários de admiração vistos nessas respostas, nos indicariam uma relação próxima com a admiração pelos pais, como se estes deversem ser admirados a princípio, sem que para isso fosse necessário apresentar uma justificativa.

No que diz respeito à diferença de respostas entre as idades, na atribuição de motivos para se admirar uma pessoa, percebemos que não foram relevantes na maioria dos itens, exceto como *Suporte afetivo*, pois teríamos 34,67% dos jovens entre 13 a 15 anos que

admirariam as pessoas que lhes promovessem *Suporte afetivo*, o que representou 17,56% a mais que os de 10 a 12 anos (Tabela 29).

No que se refere à variável sexo, para atribuição de motivos para admiração com relação a *Qualidades*, não foram encontradas diferenças relevantes na maioria dos itens, porém, entre aqueles que citaram as *Virtudes* (Tabela 29.1.1) como motivo de admiração, mais da metade dos jovens, das duas faixas etárias, sugeriram a *Temperança* como virtude principal (55,56% entre 10 a 12 anos e 61,54% entre os de 13 a 15 anos). No entanto, encontramos diferenças relevantes entre os que indicaram a *Generosidade* e a *Humildade*. Para 44,44% dos jovens de 10 a 12 anos a admiração refere-se à *Generosidade*, o que representa 29,06% a mais de jovens que entre os de 13 a 15 anos. Já, em relação à *Humildade*, temos 23,08% a mais de jovens de 13 a 15 anos.

No que se refere ao sexo, apesar de não encontrarmos diferenças relevantes na atribuição de motivos de admiração na maior parte dos itens, encontramos diferenças nos itens *Qualidades*, *Suporte Afetivo* e *Suporte Material*.

Quanto às *Qualidades*, como motivo de admiração, encontramos 13,60% a mais de meninas (Tabela 29.1) em relação aos meninos (68,83%). Dentre as atribuições de *Qualidades*, encontramos uma diferença de 18,44% a mais de respostas de meninas para *Virtudes* (Tabela 29.1.1) em relação aos meninos. Dentre as virtudes apontadas tanto por meninas como por meninos, a *Temperança* é a principal, sendo a porcentagem de respostas dos meninos (80%), 27,06% maior que a das respostas das meninas. As meninas indicaram a *Generosidade*, em 29,41% das respostas (9,41% a mais que meninos) e *Humildade*, em 17,65% das respostas, sendo que essa não foi indicada por nenhum menino. Também dentre as *Qualidades*, encontramos uma porcentagem 14,44% maior de respostas de meninos para o item *Sucesso e Destaque* (22,64%), em relação às respostas das meninas (8,20%).

Nas respostas sobre *Suporte Afetivo*, encontramos 12,59% a mais de meninas e sobre *Suporte Material*, 15,06% a mais de meninas.

D. Projeto de vida

Para os jovens, o que faria parte de uma vida boa? Qual seria o ideal de vida adulta? Aqui apresentaremos quais seriam as aspirações dos jovens para sua vida no futuro, que se relacionam com a admiração que eles têm pelas pessoas e como o que gostariam de “ser

quando crescerem”, como veremos no último item deste bloco. Nesse sentido, apresentamos aos jovens da pesquisa a questão *Como você gostaria que fosse a vida quando você for adulta/adulto?*. Por enquanto, vamos conhecer que aspectos os jovens relacionaram ao que seria uma “vida boa”.

Tabela 30

Aspectos constituintes de uma vida boa – distribuição de categorias por faixa etária e sexo.

Categorias Vida boa	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%
<i>Bens materiais</i>	40	52,63	39	52	32	43,24	47	61,04	79	52,32
<i>Bens afetivos</i>	20	26,32	19	25,33	24	32,43	15	19,48	39	25,83
<i>Bens comuns</i>	12	15,79	17	22,67	17	22,97	12	15,58	29	19,21
<i>Bens culturais</i>	3	3,95	15	20	13	17,57	5	6,49	18	11,92
<i>Sem resposta</i>	1	1,32	2	2,67	0	0	3	3,90	3	1,99

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Como vemos na Tabela 30, as aspirações de vida futura foram organizadas por categorias, sendo elas, em primeiro, relacionadas aos *Bens Materiais* (52,32%) seguida pelas aspirações de *Bens Afetivos* (25,83%), *Bens Comuns* (19,21%) e, finalmente, pelas relacionadas aos *Bens Culturais* (11,92%).

Tabela 30.1

Aspirações da categoria Bens materiais – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Aspirações Bens materiais	10 a 12 anos		13 a 15 anos		Meninas		Meninos		Geral	
	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%	<i>Nº</i>	%
<i>Trabalho</i>	19	47,50	25	64,10	19	59,38	25	53,19	44	55,69
<i>Moradia</i>	11	27,50	9	23,08	11	34,38	9	19,15	20	25,32
<i>Riqueza</i>	10	25	5	12,82	2	6,25	13	27,66	15	18,99

Para 52,32% dos jovens, os *Bens materiais* foram relacionados às aspirações de uma vida boa (Tabela 30). Vejamos alguns exemplos de como os jovens descreveram suas aspirações materiais:

Não sei. Com dinheiro, se encontrar um trampo da hora eu vou. Ninguém sabe o dia de amanhã. (G.B., 14)

Boa, um trabalho, uma casa, ah, uma vida boa. (N.O., 14)

Trabalhador, de carro, de moto, dinheiro e com muita mulher, sem filho. (T.G., 13)

Ter um trabalho legal, morar num lugar bom, bem localizado, ter uma família, ganhar bastante dinheiro. (G.D., 11)

Eu acho que a vida quando eu for grande vai ser difícil, porque eu sei que trabalhar não é fácil, porque meus pais quando chegam em casa, eles chegam cansados. Mas pra mim trabalhar é uma boa coisa pra não ficar que nem essa gente que fica roubando. (L.R., 13)

Uma vida bem confortável, pra mim bom emprego, boa casa, bom salário, bom bairro. (G.G., 12)

Eu gostaria de boa saúde e um bom futuro, ter uma casa, uma moradia para meus pais e ter um filho. (A.F., 13)

Ser rico, honesto e trabalhar na rota. Ter uma vida boa, ser milionário e ter empregada para limpar a casa. (W.N. 15)

De acordo com as respostas da categoria *Bens materiais* estes foram organizados em *Trabalho*, com 55,69% das respostas, *Moradia*, com 25,32% e *Riqueza*, com 18,99% das respostas (Tabela 30.1).

Tabela 30.2

Aspirações da categoria Bens afetivos – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens afetivos</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Família</i>	19	95	12	63,16	19	79,17	12	80	31	79,49
<i>Amigos</i>	1	5	7	36,84	5	20,83	3	20	8	20,51

Os chamados *Bens Afetivos* foram considerados importantes por 25,83% dos jovens (Tabela 30). Nessa categoria encontraram-se 79,49% de indicações para constituição de *Família* e 20,51% de respostas para a presença de *Amigos* (Tabela 30.2), como podemos observar nestas respostas:

Uma vida boa, um emprego bom, ter amigos, é claro, e outras coisas. Não sei como falar, amigos que te ajudam e que te dá força. (M.O., 14)

Uma vida boa, ter filho, morar com a mulher, ter uma vida boa. (D.A., 12)

Uma vida boa você... Pode conhecer, viajar, ficar com a família, os filhos, um marido que seja honesto, sabe? Trabalhador. (M.C., f, 13)

Eu gostaria de ter uma família unida, um trabalho que eu pudesse sustentar minha família e que este trabalho não prejudicasse minha união com ela. (B.F., f, 11)

Eu gostaria de ter amigos de verdade, uma família bonita. (L.M., 12)

Tabela 30.3

Aspirações de bens comuns para a vida adulta – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens comuns</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Segurança</i>	6	50	4	23,53	7	41,18	3	25	10	34,48
<i>Tranquilidade</i>	3	25	7	41,18	4	23,53	6	50	10	34,48
<i>Filantropia</i>	1	8,33	6	35,29	5	29,41	2	16,66	7	24,14
<i>Ambiente</i>	2	16,66	0	0	1	5,88	1	8,33	2	6,90

Na categoria *Bens comuns*, foi indicada por 19,21% (Tabela 30), foram agrupados os aspectos relacionados ao que seria a vida em comunidade e bem como aqueles que expressariam preocupações relacionadas ao ambiente, como citado nas seguintes respostas:

Muito boa, que seja muito feliz e que não tenha muita poluição no planeta. (A.T., f, 11)

Sem violência, sem as coisas horríveis que tem hoje. (G.M., f, 11)

Menos é... Sujeira política, né? Sem lavagem de dinheiro, essas coisas, é difícil, enfim... (R.H., 13)

Ah, não sei... Um bom trabalho, família, amigos. A tendência do mundo não é melhorar muito não. As pessoas poderiam melhorar, né? Sei lá, essas coisas de morte, guerra, podia melhorar. (V.L., f, 13)

Ai eu ia construir a minha clinica, construir o que eu quero, começar a trabalhar, juntar dinheiro e comprar um sitio enorme. Pegar os cachorros da rua, cuidar deles. Tentar arrumar um pouquinho do mundo assim. Eu até já falei que eu não quero ter filhos, eu quero adotar crianças, eu acho que tem muita criança por aí que não tem nem pai, nem mãe. Às vezes, a pessoa não vê, mas tem um futuro super brilhante pra viver. Toda criança, se você batalha por ela, toda criança pode ter um futuro brilhante se você der pra ela o que ela merece. Ai eu quero casar, realmente casar, assim, eu quero saber como é, talvez dê certo. (C.M., f, 14)

Ah, eu acho que, mais é... De respeito com as pessoas, sem violência nas ruas, aprender a respeitar não só o desconhecido, mas também aquele conhecido e vice versa, né? Ah, é...

Eu sempre dou conselhos por meus amigos tudo tal, porque eu tenho uma ideologia do que é bom e do que é ruim, então se uma pessoa tá fazendo ruim eu busco que aquela pessoa vá ao bom. Eu sei que eu tenho um jeito de ser sacerdote. (G.G., 12)

Nessa categoria foram organizadas as aspirações de *Segurança* (no sentido de não haver violência) com 34,48% das respostas, *Tranquilidade* (como ausência de *stress* cotidiano), também com 34,48% das respostas, seguidas pela de *Filantropia* (como intenção de servir a comunidade e aos menos favorecidos) com 24,14% das respostas e por fim as de *Ambiente* (preocupações com a poluição ambiental), com 6,90% das respostas (Tabela 30.3).

Tabela 30.4

Aspirações de bens culturais para a vida adulta – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens culturais</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Lazer</i>	1	33,33	10	66,67	8	61,54	3	60	11	61,11
<i>Estudo</i>	2	66,67	5	33,33	5	38,46	2	40	7	38,89

Por fim, estão as respostas dos jovens que relacionaram vida boa com *Bens Culturais*, com 11,92% das respostas (Tabela 30), organizadas em *Lazer*, com 61,11% e *Estudo*, com 38,89% das respostas (Tabela 30.4), como podemos observar nestes exemplos:

Uma casa grande, eu queria ter uma casa de praia, queria passear por vários lugares, principalmente Estados Unidos, Buenos Aires, Paris, México. Sabe, eu não queria ficar na minha casa só, eu queria passear por vários lugares. (J.S., f, 13)

Queria ter uma vida bem boa, eu trabalho e sustento os meus prazeres. Eu não quero me privar dos prazeres. Tipo, queria ter uma casa que nem eu tenho hoje, nas férias viajar com a família. Eu quero uma vida mais ou menos como eu tenho atualmente. Eu tenho uma vida bem

boa, eu venho pra escola, no meio do ano eu viajo, depois eu volto e venho pra escola, uma vida bem boa. (E.F., 13)

Ainda não cheguei a pensar bastante, mas eu quero me formar, quero fazer uma faculdade, quero ter um trabalho que eu goste. (G.M., f, 13)

Então eu queria ir para uma faculdade lá nos Estados Unidos, que eles fazem umas coisas de tecnologia, assim. (A.G., f, 12)

Imagino fazendo uma faculdade boa, arrumar um emprego bom, fazendo o que eu gosto de fazer e conseguir o que eu quero e, o que eu sempre quis. (G.M., 13)

No que diz respeito à distribuição das respostas por faixa etária, tanto os jovens de 10 a 12 anos como os de 13 a 15 anos sugeriram, em primeiro lugar, os *Bens materiais* - com 52,63% e 52% das respostas respectivamente (Tabela 30) - e dentre eles o *Trabalho*, com 64,10% de respostas entre os jovens de 13 a 15 anos, 16,60% a mais que jovens de 10 a 12 anos (Tabela 30.1). Nos itens *Riqueza* e *Moradia* não foram encontradas diferenças relevantes de respostas entre as idades.

Em segundo lugar, foram citados os *Bens afetivos* - com 26,32% e 25,33% das respostas, respectivamente (Tabela 30) -, sem se apresentarem diferenças relevantes na porcentagem de respostas para essa categoria. No entanto, entre os jovens de 10 a 12 anos encontraram-se 95% de aspirações de constituição de *Família*, sendo 63,16% entre os jovens de 13 a 15 anos, representando uma diferença 31,84% de respostas entre os itens. Ou seja, os jovens de 13 a 15 anos apresentaram mais respostas que indicam a presença dos *Amigos* em seus projetos de vida futura (Tabela 30.2).

O terceiro lugar corresponde às escolhas dos jovens pelos *Bens comuns* (Tabela 30), sendo mais frequentes, entre os jovens de 10 a 12 anos, as aspirações de *Segurança* com 50% das respostas, representando 26,47% a mais do que entre jovens de 13 a 15 anos (Tabela 30.3). Os de 13 a 15 anos com maior frequência sugeriram as aspirações de uma vida sem *stress* e, com *Tranquilidade*, com 41,18% das respostas, 16,18% a mais de respostas que jovens de 10 a 12 anos (25%).

Foram também encontradas diferenças relevantes na porcentagem de respostas para as aspirações de *Filantropia*, sugeridas por 35,29% dos jovens de 13 a 15 anos, 26,96% a mais que entre os jovens de 10 a 12 anos (Tabela 30.3), e para *Ambiente*, com 16,66%, somente entre os jovens de 10 a 12 anos. Ou seja, as aspirações dos jovens de 10 a 12 anos concentraram-se nos itens *Segurança* e *Ambiente* enquanto os de 13 a 15 anos nos itens *Tranquilidade* e *Filantropia*. Finalmente, 20% dos jovens de 13 a 15 anos sugeriram os *Bens culturais*, 16,05% a mais que os de 10 a 12 anos (Tabela 30), sendo que os jovens de 10 a 12 anos indicariam o *Estudo* como bem cultural principal, e os de 13 a 15 anos, com 66,67% das

respostas, o item *Lazer*, representando uma diferença de 33,34% entre as respostas (Tabela 30.4).

Quanto à distribuição das respostas entre meninas e meninos, encontrou-se uma concentração de respostas na categoria *Bens materiais*, com 61,04% das respostas, que apesar de importante também para as meninas (Tabela 30), representou 17,80% de respostas a menos para o mesmo item. Entre as aspirações dessa categoria, tanto meninas como meninos indicaram o *Trabalho* como aspiração principal com 59,38% e 53,19% das respostas, respectivamente (Tabela 30.1). No entanto, uma porcentagem 15,23% maior de meninas indicou *Moradia* e uma porcentagem maior de meninos indicou as aspirações de *Riqueza* com 27,66% das respostas, 21,41% a mais que de meninas (Tabela 30.1).

Na categoria *Bens afetivos* não foram encontradas diferenças relevantes. Já na categoria *Bens Comuns* encontramos 16,18% a mais de respostas para aspirações de *Segurança* e 12,75% a mais de respostas para aspirações de *Filantropia*, entre as meninas (Tabela 30.3) Em contraposição, temos 50% das respostas de meninos para *Tranquilidade*, representando 26,47% a mais que meninas. Por fim, na categoria *Bens culturais*, não foram encontradas diferenças relevantes (Tabela 30.4).

Ou seja, observando-se as diferenças encontradas na distribuição de respostas entre as faixas etárias e sexos, poderíamos afirmar que, na perspectiva dos jovens, essas variáveis interferem no imaginário do que seria a vida futura e nas aspirações do que seria uma vida boa.

E. Ambição profissional

Quais seriam as atividades valorizadas pelos jovens? Para saber como se posicionariam os jovens diante dessa questão, lançamos mão de uma pergunta bastante usual: *O que você gostaria de ser quando crescer?* As respostas a essa pergunta não foram consideradas escolhas profissionais, pois nos remeteram ao imaginário de uma vida adulta, dessa forma serão analisados os campos onde se situariam essas aspirações e os possíveis significados que essas atividades teriam para os jovens na atualidade. Vamos então conhecer as respostas dos jovens.

Como é possível observar na Tabela 31 as escolhas profissionais futuras foram organizadas por campos de atuação, sendo elas, em primeiro lugar, relacionadas ao *Comércio*

(32,45%) seguidas pelas aspirações de *Entretenimento* (27,15%), *Atendimento* (24,50%), *Segurança* (15,23%) e, finalmente, pelas relacionadas à *Educação* (8,61%).

Tabela 31

Distribuição das respostas para a questão O que você quer ser quando crescer? em campo de atuação - respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campos Atuação</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Comércio</i>	24	31,58	25	33,33	32	43,24	31	40,26	49	32,45
<i>Entretenimento</i>	28	36,84	13	17,33	15	20,27	26	33,77	41	27,15
<i>Atendimento</i>	16	21,05	21	28	29	39,19	8	10,39	37	24,50
<i>Segurança</i>	8	10,53	15	20	13	17,57	11	14,29	23	15,23
<i>Educação</i>	6	7,89	7	9,33	8	10,81	5	6,49	13	8,61
<i>Não específica</i>	6	7,89	3	4	4	5,4	5	6,49	9	5,96

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

No campo *Comércio* foram apresentadas as atividades de *Prestação de Serviços* com 36,73% das respostas, as de *Construção* (arquitetura e engenharia, por exemplo), com 34,69% das respostas e também as aspirações de se constituir uma indústria ou empresa de bens de consumo, reunidas no item *Negócios* com 28,57% (Tabela 31.1).

Tabela 31.1

Escolhas de campo de atuação Comércio – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Comércio</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Prestação de Serviços</i>	11	45,83	7	28	6	18,75	16	51,61	18	36,73
<i>Construção</i>	8	33,33	9	36	8	25	9	29,03	17	34,69
<i>Negócios</i>	5	20,83	9	36	8	25	6	19,35	14	28,57

No campo *Entretenimento* com 27,15% das respostas (Tabela 31), foram agrupadas as respostas de *Artes*, *Cultura e Lazer* (atividades como ator, cantor, artista plástico, modelo) com 56,10% das respostas, e *Esporte* (jogador de futebol, técnico de esportes, juiz esportivo) com 43,90% das respostas (Tabela 31.2). Ou seja, atividades que estão relacionadas ao sucesso, reconhecimento e destaque social.

Tabela 31.2

Escolhas de campo de atuação *Entretenimento* – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Entretenimento</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Artes, cultura e lazer</i>	17	60,71	6	46,15	14	93,33	9	34,61	23	56,10
<i>Esporte</i>	11	39,29	7	53,85	1	6,67	17	65,39	18	43,90

As 24,50% respostas do campo dos *Atendimentos* (Tabela 31) seriam aquelas em que os jovens indicariam atividades que, além de serem valorizadas pela sociedade, como a de médico, relacionam-se à promoção do bem-estar do outro, como os cuidados com a saúde, seja *Saúde humana*, com 54,05% das respostas, como *Saúde animal*, com 45,95% (Tabela 31.3).

Tabela 31.3

Escolhas de campo de atuação *Atendimento* – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Atendimento</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Saúde humana</i>	9	56,25%	11	52,38	15	51,72	5	62,50	20	54,05
<i>Saúde animal</i>	7	43,75%	10	47,62	14	48,28	3	37,50	17	45,95

Atividades no campo da *Segurança* foram citadas por 15,23% dos jovens (Tabela 31) e agrupadas em *Justiça*, com 60,87% das respostas, representado por profissões relacionadas ao direito (advogado e juiz) e por outras de *Policimento* (polícia militar, exército), com 39,13% das respostas (Tabela 31.4), sendo geralmente associadas ao ideal de um cotidiano mais justo e seguro, ao controle e poder, além da valorização desses cargos pela sociedade.

Tabela 31.4

Escolhas de campo de atuação *Segurança* – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Segurança</i>	<i>10 a 12 anos</i>		<i>13 a 15 anos</i>		<i>Meninas</i>		<i>Meninos</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Justiça</i>	6	75	8	53,33	10	83,33	4	36,36	14	60,87
<i>Policimento</i>	2	25	7	46,67	2	16,67	7	63,63	9	39,13

Por fim, temos as atividades relacionadas à *Educação*, como a de professores, com somente 8,61% das respostas (Tabela 31), sem apresentar diferenças relevantes entre as faixas etárias e sexos.

No que se refere à variável idade, não notamos diferenças relevantes na maior parte dos campos, exceto no que se refere ao campo *Entretenimento* (Tabela 31), pois se notou uma diferença de 19,51% de respostas a mais entre as idades de 10 a 12 anos. No entanto, observamos diferenças importantes nos subcampos das categorias *Comércio*, *Entretenimento* e *Segurança* (Tabela 31.4).

No campo *Comércio* notou-se uma porcentagem 17,83% maior de respostas para *Prestação de Serviços* entre os jovens de 10 a 12 anos em relação aos de 13 a 15 anos (Tabela 31.1); no campo do *Entretenimento*, uma diferença 14,56% maior para *Esporte* entre os jovens entre 13 a 15 anos (Tabela 31.2), e no que se refere à *Segurança*, com 21,67% a mais de respostas para *Justiça* entre os jovens de 10 a 12 anos (Tabela 31.4) e de *Policimento* entre os jovens de 13 a 15 anos.

No que se refere à variável sexo, não notamos diferenças relevantes na maior parte dos campos, exceto no que se refere ao campo *Atendimento*, em que se notou uma diferença de 28,8% a mais de respostas entre as meninas (Tabela 31.3). No entanto, como ocorreu com a idade, notamos diferenças importantes nos subcampos das categorias *Comércio*, *Entretenimento* e *Segurança*.

No campo *Comércio* notou-se uma porcentagem 32,86% a mais de respostas para *Prestação de Serviços* entre os meninos (Tabela 31.1). As meninas representaram a quase totalidade das respostas para *Artes*, *Cultura e Lazer*, apresentando uma diferença de 58,72% em relação aos meninos, que escolheram o *Esporte*, principalmente por sugerirem a atividade de “jogador de futebol” como ideal de vida futura (Tabela 31.2).

No que se refere ao campo *Segurança*, a escolha por *Justiça* foi 46,97% maior entre as meninas e para *Policimento*, entre os meninos (Tabela 31.4).

Terminada a apresentação geral dos dados do bloco Projeto de Vida, vamos agora conhecer como estão distribuídas e se há diferenças entre as respostas nas escolas públicas e particulares para os mesmos itens.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS – Adolescência e projetos de vida

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos nas escolas públicas e particulares, através das situações agrupadas em torno do eixo Projeto de vida.

A. Importância da escola

Como já havíamos visto anteriormente, alguns jovens encontrariam mais sentido em estar na escola como meio de alcançar algo no futuro do que sentido em frequentá-la no presente.

Tabela 32

Importância da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspectos</i> Importância da escola	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Futura</i>	58	62,37	23	39,66	81	53,64
<i>Atual</i>	39	41,93	18	31,03	57	37,75
<i>Não teria importância</i>	2	2,15	6	10,34	8	5,30
<i>Respostas evasivas</i>	0	0	10	17,24	10	6,62

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Esse seria o caso de 62,37% dos jovens das escolas públicas, contra 39,66% dos jovens de escolas particulares, ou seja, 22,71% a menos que os de escolas públicas (Tabela 32).

Tabela 32.1

Fatores de importância futura da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Fatores</i> Importância futura	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Idealizada</i>	24	41,38	11	47,83	35	43,21
<i>Objetiva</i>	17	29,31	10	43,47	27	33,33
<i>Identitária</i>	17	29,31	2	8,70	19	23,46

No entanto, a porcentagem de jovens de escolas públicas (41,93%) que encontrou sentido em estar na escola atualmente foi semelhante à de escolas particulares (31,03%). (Tabela 32).

Tabela 32.2

Fatores de importância atual da escola – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Fatores</i> <i>Importância atual</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Aprendizado</i>	28	71,79	10	55,55	38	66,67
<i>Convívio</i>	5	12,83	7	38,89	12	21,05
<i>Ocupação</i>	6	15,38	1	5,55	7	12,28

Entre os que vêm importância futura da escola, encontramos 41,38% dos jovens de escolas públicas e 47% de escolas particulares que teriam um posicionamento idealizado (Tabela 32.1). No entanto, a porcentagem de jovens de escolas particulares que sugeriu a importância objetiva para a escola (43,47%) foi 14,16% maior que os de escolas públicas (29,31%); assim como 29,31% de jovens de escolas públicas indicou que a escola seria importante por uma questão identitária - “ser alguém na vida” -, porcentagem 20,61% maior do que nas escolas particulares.

Entre o total geral dos jovens que sugeriram que a escola teria sentido no presente 71,79% são jovens de escolas públicas, representando 16,24% a mais que os de escolas particulares (Tabela 32.2). Nas escolas particulares a porcentagem de respostas para *Convívio* foi maior em 26,06% que a de escolas públicas (12,83%). Além disso, nas escolas públicas encontramos uma porcentagem 9,83% maior de respostas para o sentido de *Ocupação* do tempo em relação às escolas particulares (5,55%).

C. Admiração

A admiração pelos *Familiares* foi indicada pela maioria dos jovens, sendo ainda 16,18% maior nas escolas públicas, com 90,32% das respostas em relação às escolas particulares com 74,14% das respostas (Tabela 33).

Tabela 33

Respostas para a questão *Que pessoas você admira?* – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Admiração</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Familiares</i>	84	90,32	43	74,14	127	84,11
<i>Amigos</i>	23	24,73	12	20,69	35	23,18
<i>Professores</i>	22	23,66	8	13,79	30	19,87
<i>Celebridades</i>	6	6,45	4	6,9	10	6,62
<i>Não admira</i>	2	2,15	3	5,17	5	3,31

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

A admiração pelos *Amigos*, *Celebridades* e *Professores* não apresentou diferenças relevantes entre as escolas. (Tabela 33). E dentre os familiares, em ambos tipos de escolas a admiração pelos pais estaria em primeiro lugar, sendo 14,55% maior nas escolas públicas do que nas particulares (Tabela 33).

Tabela 33.1

Relação de familiares admirados pelos jovens – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Admiração Familiares</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Pai e mãe</i>	44	47,31	19	32,76	63	49,61
<i>Mãe</i>	23	24,73	6	10,34	29	22,83
<i>Pai</i>	5	5,37	9	15,52	14	11,02
<i>Avós</i>	10	10,75	5	8,62	15	11,81
<i>Irmãos</i>	2	2,15	4	6,90	6	2,36

Quando consideradas as respostas exclusivas para *Mãe*, a porcentagem 14,39% maior de respostas estaria entre os jovens de escolas públicas em relação aos de escolas particulares (Tabela 33.1). Ou seja, considerando-se separadamente mães e pais, nas escolas públicas haveria uma admiração maior pelas mães.

C. O que os jovens admirariam nas pessoas

Nas escolas públicas, entre os motivos que levariam um jovem a admirar outras pessoas, notamos que 33,33% deles o fariam pelo *Suporte Afetivo* que lhes seria dado e

27,96% pelo *Suporte Material* (Tabela 34). A porcentagem de respostas para esses itens foi 19,54% menor nas escolas particulares para *Suporte Afetivo* (13,79%) e 17,62% menor para *Suporte Material* (10,34%).

Tabela 34

Motivos pelos quais as pessoas são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Motivos	Públicas		Particulares		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Qualidades</i>	70	75,27	44	75,86	114	75,50
<i>Suporte afetivo</i>	31	33,33	8	13,79	39	25,83
<i>Suporte material</i>	26	27,96	6	10,34	32	21,19
<i>Arbitrários</i>	23	24,73	5	8,62	28	18,54

No que diz respeito às *Qualidades*, a porcentagem de respostas dos jovens entre as escolas públicas e particulares não apresentou diferença relevante, assim como ao descreverem por quais qualidades seriam admiradas (Tabela 34 e Tabela 34.1).

Tabela 34.1

Qualidade das pessoas que são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Qualidades	Públicas		Particulares		Geral	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Empenho e Conquista</i>	29	41,43	19	43,18	48	42,10
<i>Virtudes</i>	17	24,29	5	11,36	22	19,30
<i>Sucesso e Destaque</i>	11	15,71	6	13,63	17	14,91
<i>Estudo</i>	7	10	8	18,18	15	13,16
<i>Inteligência</i>	4	5,71	4	9,09	8	7,02
<i>Sociabilidade</i>	2	2,86	2	4,54	4	3,51

As virtudes *Temperança* e *Humildade* foram mais citadas pelos jovens de escolas públicas com 64,70%, representando 24,70% a mais de respostas do que nas escolas particulares (Tabela 34.1.1). Do mesmo modo, a *Generosidade* representou 42,35% a mais de respostas entre os jovens de escolas particulares, assim como a *Humildade* foi citada somente por jovens de escolas públicas.

Tabela 34.1.1

Virtudes das pessoas que são admiradas – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

Virtudes	Públicas		Particulares		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Temperança</i>	11	64,70	2	40	13	59,09
<i>Generosidade</i>	3	17,65	3	60	6	27,27
<i>Humildade</i>	3	17,65	0	0	3	13,64

D. Projeto de Vida

De acordo com o que foi visto na distribuição das respostas, as perspectivas de futuro dos jovens de escolas públicas e particulares diferiram um pouco.

Tabela 35

Aspectos constituintes de uma vida boa – distribuição de categorias por faixa etária e sexo.

Categorias Vida boa	Públicas		Particulares		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Bens materiais</i>	52	55,91	43	74,14	79	52,32
<i>Bens afetivos</i>	19	20,43	20	34,48	39	25,83
<i>Bens comuns</i>	21	22,58	8	13,79	29	19,21
<i>Bens culturais</i>	16	17,20	2	3,45	18	11,92
<i>Sem resposta</i>	1	1,07	2	3,45	3	1,99

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Apesar de as aspirações de vida futura concentrarem-se, em primeiro lugar, nos *Bens Materiais*, isso pareceu ser mais importante para os jovens de escolas particulares, com 74,14% das respostas, com 18,23% a mais que dos jovens de escolas públicas. Os jovens de escolas particulares também dariam mais valor aos *Bens afetivos*, com 14,05% a mais de respostas que os de escolas públicas (Tabela 35).

Tabela 35.1

Aspirações da categoria Bens materiais– distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens materiais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Trabalho</i>	25	48,08	35	81,39	44	55,69
<i>Moradia</i>	15	28,85	5	11,63	20	25,32
<i>Riqueza</i>	12	23,08	3	6,98	15	18,99

As aspirações da categoria *Bens materiais* entre os jovens de escolas particulares concentram-se no *Trabalho*, com 81,39% das respostas (Tabela 35.1), o que representou 33,31% a mais de respostas em comparação com jovens de escolas públicas. Os jovens de escolas públicas apresentaram uma porcentagem 17,22% maior de respostas para *Moradia* e 16,10% maior de respostas para *Riqueza* do que os de escolas particulares.

Tabela 35.2

Aspirações da categoria Bens afetivos – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens afetivos</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Família</i>	15	78,95	16	80	31	79,49
<i>Amigos</i>	4	21,05	4	20	8	20,51

Com relação às aspirações de *Bens Afetivos*, os itens *Família* e *Amigos* apresentaram resultados praticamente semelhantes entre os tipos de escola (Tabela 35.2). Também não notamos diferenças nas aspirações de *Bens Comuns* entre os resultados para os tipos de escola, como podemos ver na Tabela 35.

Tabela 35.3

Aspirações de bens comuns para a vida adulta – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens comuns</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Segurança</i>	5	23,81	5	62,50	10	34,48
<i>Tranquilidade</i>	9	42,86	1	12,50	10	34,48
<i>Filantropia</i>	5	23,81	2	25	7	24,14
<i>Ambiente</i>	2	9,52	0	0	2	6,90

Entretanto, no que se refere aos campos de atuação de *Bens comuns*, as aspirações de *Segurança* apresentaram uma porcentagem 38,69% maior de respostas entre os jovens de escolas particulares em relação aos da escola pública (Tabela 35.3). Além disso, nas escolas públicas, nota-se 30,36% a mais de respostas para *Tranquilidade* em relação às particulares,

assim como somente os jovens de escolas públicas citaram a preocupação com questões relacionadas ao *Ambiente*.

Levando em conta a porcentagem reduzida de respostas para *Bens culturais* tanto em escolas públicas como particulares, poderíamos pensar que as aspirações de *Lazer* seriam bem evidentes nas escolas particulares, com 100% das respostas, enquanto as de *Estudo* seriam valorizadas somente pelos jovens de escolas públicas (Tabela 35.4).

Tabela 35.4

Aspirações de bens culturais para a vida adulta – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Aspirações Bens culturais</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Lazer</i>	9	56,25	2	100	11	61,11
<i>Estudo</i>	7	43,75	0	0	7	38,89

E. Ambição profissional

Na distribuição de respostas sobre o que ser quando crescer foi possível observar algumas diferenças relevantes entre o posicionamento dos jovens de escolas públicas e de particulares.

Tabela 36

Distribuição das respostas para a questão O que você quer ser quando crescer? em categorias profissionais - respostas por faixa etária e sexo.

<i>Categorias</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Comércio</i>	27	29,03	22	37,93	49	32,45
<i>Entretenimento</i>	29	31,18	12	20,69	41	27,15
<i>Atendimento</i>	27	29,03	10	17,24	37	24,50
<i>Segurança</i>	15	16,13	8	13,79	23	15,23
<i>Educação</i>	11	11,83	2	3,45	13	8,61
<i>Não específica</i>	5	5,38	4	6,9	9	5,96

Nota. Foi permitido aos participantes apresentarem mais de um posicionamento frente à questão apresentada, sobre a qual puderam emitir várias opiniões, portanto, o número total de respostas é superior à quantidade de entrevistados.

Nas indicações de atividades de *Comércio* não encontramos diferenças relevantes (Tabela 36), mas nos campos de atuação notamos que as respostas para *Prestação de serviços* apresentam 17,17% a mais de respostas nas escolas públicas do que nas particulares (Tabela 36.1). O contrário ocorreu com as atividades relativas aos *Negócios*, 14,14% maior nas escolas públicas do que nas particulares.

Tabela 36.1

Escolhas de campo de atuação Comércio – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Comércio</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Prestação de Serviços</i>	12	44,45	6	27,28	18	11,92
<i>Construção</i>	9	33,33	8	36,36	17	11,26
<i>Negócios</i>	6	22,22	8	36,36	16	10,60

A porcentagem de respostas para o campo de atuação de *Entretenimento* também não apresentou diferenças relevantes entre os tipos de escola (Tabela 36), no entanto dentre as atividades, os campos de *Artes, Cultura e Lazer*, nas escolas particulares apresentaram 50,29% a mais de respostas e o mesmo ocorreu para *Esporte* nas escolas públicas (Tabela 36.2).

Tabela 36.2

Escolhas de campo de atuação Entretenimento – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Entretenimento</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Artes, cultura e lazer</i>	12	41,38	11	91,67	23	15,23
<i>Esporte</i>	17	58,62	1	8,33	18	11,92

No que se refere às escolhas para o campo de *Atendimento*, a distribuição das respostas entre *Saúde humana* e *Saúde animal* foi semelhante nos dois tipos de escola (Tabela 36).

Tabela 36.3

Escolhas de campo de atuação Atendimento – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Atendimento</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Saúde humana</i>	15	55,56	5	50	20	13,24
<i>Saúde animal</i>	12	44,44	5	50	17	11,26

Por fim, temos as respostas para *Segurança*, com um total de respostas semelhante entre os tipos de escolas (Tabela 36), mas com escolhas de atividades diferentes, pois *Justiça* foi escolhida por 100% dos jovens de escolas particulares, sem nenhuma resposta para a atividade *Polícia*, que representou 60% das escolhas dos jovens de escolas públicas (Tabela 36.4).

Tabela 36.4

Escolhas de campo de atuação Segurança – distribuição de respostas por faixa etária e sexo.

<i>Campo Segurança</i>	<i>Públicas</i>		<i>Particulares</i>		<i>Geral</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Justiça</i>	6	40	8	100	14	60,87
<i>Polícia</i>	9	60	0	0	9	39,13

Assim terminamos a apresentação dos dados, cuja análise foi feita no Capítulo 3 - Adolescência e projetos de vida desta dissertação.