
CONSIDERAÇÕES SOBRE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS, RELAÇÃO PAIS/FILHOS, DIÁLOGO E PSICOLOGIA MORAL PIAGETIANA

Nelson Pedro-Silva¹
Marcos Henriques da Freiria²

Resumo

É fato que o uso de substâncias psicoativas é um fenômeno que tem assumido caráter endêmico no Brasil e, quicá, no mundo ocidental. Diante disso, realizou-se estudo sobre as relações entre o uso de drogas psicoativas e a psicologia moral piagetiana. Isso ocorreu porque, em parte, um dos autores promoveu estudo sobre as relações entre esses dois aspectos. Os resultados apontaram que pontos atinentes à autoridade ou ao apoio são insuficientes à prevenção ao uso de drogas. Acredita-se que isso ocorreu porque os estilos educativos (autoritário, autoritativo, negligente e permissivo) preocupam-se apenas com aspectos referentes ao controle e/ou ao cuidado das progenituras. Com isso, acabam não contemplando outros fatores necessários ao desenvolvimento, como a liberdade e a confiança. Em decorrência, no presente artigo, espera-se que as informações apresentadas sobre a psicologia moral de Piaget possam auxiliar na compreensão da importância do diálogo entre pais/responsáveis e filhos, no tocante ao uso de tais substâncias. O presente estudo é de cunho teórico e, quanto ao método, trata-se de uma pesquisa teórica ou bibliográfica. Esse tipo tem como fonte, material já elaborado (livros e artigos científicos). No tocante aos procedimentos, foi eleito como cerne as relações de cooperação. Para a execução da análise, empregou-se a psicologia moral piagetiana. Verificou-se que o construtivismo piagetiano afirma ser o sujeito o próprio construtor do seu conhecimento, desde que interaja com o meio físico e social, de tal maneira que certos estímulos sejam concebidos de forma significativa. Mais especificamente, a psicologia da moralidade construtivista defende o diálogo, o qual pressupõe: a) a existência de dois sujeitos; b) o uso da linguagem; e c) a disposição (interesse) para resolver o problema. Contudo, ele só é possível entre pessoas que se reconheçam como tendo a mesma competência afetiva, cognitiva e moral. Nesse assunto, observa-se que pais e filhos não se reconhecem como autoridades, i é, como tendo a mesma competência nessas três esferas. Em decorrência, um não busca se colocar no lugar do outro, não exercitando a reciprocidade. Por causa disso, os autores concluíram que os envolvidos devem empregar a psicologia moral construtivista e uma pedagogia

¹ Departamento de Psicologia Social, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. E-mail: nelson.pedro@unesp.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2495-1065>

² Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. E-mail: marcosfreiria@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4996-9456>

baseada na ação, como a renovada progressivista ou a libertária. É certo que – ao menos, teoricamente –, o diálogo, na perspectiva construtivista, possibilita aos sujeitos a reflexão sobre os malefícios do uso de substâncias psicoativas, além de desenvolver a reciprocidade, o respeito mútuo e o espírito cooperativo. A propósito: agir de maneira cooperativa é essencial, sobretudo em uma sociedade cujo objetivo tem sido o de fazer prevalecer o ponto de vista de cada um, inviabilizando o regime democrático. Com a defesa do diálogo, espera-se que todos busquem construir uma sociedade pautada na justiça, no respeito mútuo e na generosidade e – evidentemente – que tal procedimento seja fator protetivo ao uso de drogas lícitas e, sobremaneira, ilícitas.

Palavras Chave: Psicologia moral; Jean Piaget; Drogas psicoativas; Diálogo.

CONSIDERATIONS ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AND PIAGETIAN MORAL PSYCHOLOGY

Abstract

There can be no denying that the use of psychoactive substances is a phenomenon that has assumed an endemic character in Brazil and, potentially, in the Western world. Therefore, a study was conducted on the relationship between such drugs and Piagetian moral psychology and that was possible since, in part, one of the authors promoted a study on the associations between these two aspects. The results pointed out that aspects related to authority or support are insufficient to prevent drug use. It is believed that this occurred because such styles (authoritarian, authoritative, negligent, and permissive) are concerned only with aspects related to the control and/or care of progenies. With this, they end up not contemplating other factors necessary for development, such as freedom and trust. As a result, in the present article, it is expected that the information presented about moral psychology, proposed by Piaget, can help us understand the relationship between parents/guardians and children regarding the use of such substances. The present study is based on a theoretical nature and, as for the method, it is supported by a theoretical – or bibliographic – research. This type of research has, as its source, texts that have already been written (books and scientific articles). In respect of the procedures, cooperation relations were chosen as analytical core. For the execution of the analysis, Piagetian moral psychology was used. It was found that Piagetian constructivism claims that the individual is the one who actively constructs his/her own knowledge if he/she interacts with the physical and social environment, in such a way that certain stimuli are significantly conceived. More specifically, the psychology of constructivist morality defends dialogue, which presupposes a) the existence of two subjects; b) the use of language; and c) the willingness (interest) to solve the problem. However, it is only possible among people who recognize themselves as having the same affective, cognitive, and moral competence. Concerning this matter, it has been observed that parents and children do not recognize themselves as authorities, that is, as having the same competence in these three spheres. As a result, they do not try to be in each other's place, not exercising reciprocity. Consequently, the authors concluded that those involved should employ constructivist moral psychology and action-based pedagogy, such as the renewed progressivist and libertarian. Although this relationship is theoretically possible, it is certain that constructivism allows subjects to reflect on the harms of the use of psychoactive substances, in addition to developing reciprocity, mutual respect and cooperative spirit. While on the subject: acting cooperatively is essential, especially in a society

whose objective has been to make their own points of view prevail, making the democratic regime impossible. By defending dialogue, everyone is expected to build a society based on justice, mutual respect and generosity.

Keywords: Moral psychology; Jean Piaget; Psychoactive drugs; Dialogue.

Introdução

É fato que o emprego de drogas psicoativas – tanto as lícitas (bebidas alcoólicas, p. ex.) quanto as ilícitas (maconha, cocaína, *crack*, entre outras) – é um fenômeno que tem assumido caráter endêmico no Brasil e, quiçá, no mundo ocidental. Diante disso, um dos autores realizou estudo sobre as relações entre drogas psicoativas e estilo educativo.³

Concomitante a isso, os autores foram motivados à realização deste estudo teórico, a partir do momento que entraram em contato com a epistemologia e a psicologia genéticas (PIAGET s.d./1983, 1964/1973), sobretudo com a Psicologia moral (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 2002; PEDRO-SILVA, 2006).

Outro aspecto que os levou à feitura desse artigo decorreu da atuação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE). Na ocasião, os membros do Grupo haviam iniciado o estudo de *O juízo moral na criança*, de Piaget (1932/1994). Ao entrar em contato com um dos seus membros, os autores expressaram suas apreensões. À vista disso, ele buscou orientar e prestar dados à compreensão das citadas teorias. Entre as quais: a) os fatores dirigentes do desenvolvimento psíquico; b) os eixos estruturadores dos aportes piagetianos; c) as tendências do desenvolvimento cognitivo e moral; d) a

³ O presente artigo é, em parte, decorrente de dissertação de mestrado intitulada “Relações parentais e a prevenção ao uso de drogas: contribuição piagetiana” (FREIRIA, 2017).

origem da inteligência, do real e da formação do símbolo; e) o papel da função invariante e do processo de equilíbrio, além de desfazer equívocos, como o de ver o construtivismo como pedagogia (LA TAILLE, 1996a).

A esse respeito, notou-se que Piaget inspirou vários teóricos e cientistas, tais como Ferreiro e Teberosky (1985), Freitag (1984), Kohlberg (19881/1992), La Taille (2002), Macedo (1985), Menin (1985), Ramozzi-Chiarottino (s.d.), e, mais recentemente (no campo moral), entre outros, Habermas (1990), Pedro-Silva (2006), Puig (1998), Tognetta (2006) e Vinha (2003). Os referidos autores concluíram que a mudança do ambiente escolar pautada em uma proposta cooperativa, propicia condições ao crescimento intra e interpessoal.

Isso levou os citados a ponderar se o emprego de drogas psicoativas não estaria ligado ao tipo de relação estabelecida entre pais⁴ e filhos.

Para atingir esse intento, primeiramente, promover-se-á considerações sobre o diálogo – para os autores, a principal via educativa e o fator protetivo ao uso de drogas. Depois, dissertar-se-á sobre as relações interindividuais de coação e de cooperação, o papel ativo do sujeito e a interação entre filhos e pais. Por fim, tecer-se-á reflexões, visando à defesa da psicologia construtivista piagetiana, em particular, do diálogo como meio para o equacionamento do uso de substâncias psicoativas. Inicialmente, afirma-se que – tendo como métrica Piaget (1932/1994) –, priorizar apenas esse aspecto é insuficiente à ocorrência do desenvolvimento, a ponto de os sujeitos atinarem que o não uso dessas drogas é um bem moral, pois contribui à vida societária. A teoria dos estilos educativos parentais, porém, parece não partir dessa premissa (BAUMRIND, 1971; ; CASSONI, 2013).

⁴ Quando se refere aos “pais”, ao longo do texto, estar-se-á contemplando também os “responsáveis”, que na ausência ou não das progenituras, são os encarregados, sobremaneira, pela socialização primária (primeira educação).

Basicamente, sua atenção está voltada à obediência do jovem⁵ e/ou ao seu cuidado. Assim, esses sujeitos **não** são vistos como tendo a mesma competência cognitiva e moral que a dos pais, ou seja, eles são concebidos ora como crianças ora como adultos. Dessarte, eles são ignorados, pois suas ideias não são ouvidas, seus desejos não são acolhidos e suas angústias são desprezadas ou banalizadas. Afinal, os pais não os entendem ou não os tomam como possuidores do mesmo *status* para estabelecer conversações com eles sobre assuntos desse tipo (CALLIGARIS, 2000; SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010; BARBOSA-SILVA; PEREIRA; ALVES, 2021; GADÊLHA; GONÇALVES, 2020).

Mesmo em relação ao estilo *autoritativo*, julgado por Baumrind (1991) e Cassoni (2013), como o ideal de educação parental, nota-se um “pseudodiálogo”. Afirma-se isso porque nas relações decorrentes desse estilo não há “o versar sobre alguma coisa com alguém” (o conversar), apesar de existir a escuta (ou algo parecido com essa ação), ser dada orientações e os filhos serem considerados.

Os adolescentes, por sua vez, também não se colocam no lugar de seus pais. Isso ocorre porque estes amiúde não os escutam, impedindo, em decorrência, a conversação. Soma-se a isso: ao fazer parte de outros grupos sociais, eles acabam relativizando notadamente os conteúdos apresentados pelos pais – os quais tinham como a verdade – e passam a julgá-los como incompetentes, antiquados e obsoletos para tratar de assuntos, como os das drogas. Resultado: ambos, ao não se reconhecerem, acabam buscando, cada um, fazer prevalecer apenas o seu olhar. Ou seja, puro narcisismo, segundo Appolloni (2019), Costa (2006), Lasch (1979, 1986), Pedro-Silva e Belucci (2013) e Rouanet (1987) – para

⁵ Informa-se que os sujeitos aqui citados compreendem os do gênero masculino e os do feminino.

eles, o vírus que está matando física e mentalmente tais sujeitos e, indiretamente, a sociedade.

Diante disso, se crê que estilos, como esses, devam ser substituídos por uma psicologia a superar essa dicotomia. Os estudiosos se referem ao construtivismo piagetiano, pois este afirma ser o sujeito o próprio construtor do seu conhecimento. É óbvio que essa possibilidade de construção só é possível se o sujeito interagir com o meio físico e social, de tal sorte que certos estímulos (fatos físicos) sejam concebidos por ele de maneira significativa. Afinal, conforme Castorina et al. (1988, p. 16-17), “não há leitura direta da experiência”; exatamente o requisito principal para se formular uma teoria da aprendizagem. Isso ocorre porque os estímulos, na perceptiva psíquica, não são mais fatos físicos, mas significativos.

Requisito: capacidade de diálogo

O requisito fundamental para que essa psicologia funcione está no exercício do diálogo, construído com base na interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, ninguém nasce sabendo dialogar, pois essa capacidade – como afirmado – é construída pelo sujeito interacionalmente (PIAGET, 1932/1994).

Por que a defesa do diálogo, a ponto de se considerar como essencial ao processo de desenvolvimento e, por conseguinte, como procedimento de prevenção ao uso de substâncias psicoativas?

Em resumo: porque o diálogo é a capacidade de duas pessoas fazerem uso da comunicação como meio para a resolução de dado conflito. Assim, tal meio pressupõe: a) a existência de dois sujeitos; b) o uso da linguagem; e c) a disposição para resolver o problema. Sobre esse último, como Piaget (1964/1973, p. 14) afirmou, o interesse é condição essencial para qualquer ação, a ponto de ele concebê-lo como um dos mecanismos funcionais comuns a todo o desenvolvimento: “[...] toda ação corresponde a uma necessidade. A criança, como o jovem

e o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade". Acontece que, para Habermas (1990), Azevedo (2007), Carneiro e Zeferino, 2020, entre outros autores, o diálogo só é possível entre pessoas que se reconheçam como tendo a mesma competência cognitiva, afetiva e moral, ou seja, como autoridades. Nesse assunto, observa-se que pais e filhos não se reconhecem em pé de igualdade, i. é, como tendo a mesma competência [a mesma condição] nessas três esferas; aspecto essencial, pois, como disse Piaget (1932/1994, p. 298), "[...] a discussão só é possível entre iguais".

A esse respeito, Freitag (1988, p. 59), estudiosa de Habermas e de Piaget, assevera que "a razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas". Nestas, "cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, e existe uma expectativa que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar essa pretensão de validade de uma maneira fundada, isto é, com argumentos".

Assim, é necessário – para o diálogo – que ambos se reconheçam como figuras de autoridade, isto é, que eles se concebam como personas poderosas, de prestígio e dignas de serem amadas. Só assim um buscará se colocar no lugar do outro, ou seja, exercitarão a reciprocidade (LA TAILLE, 1999).

A questão é que o diálogo precisa ser construído. Para isso, o primeiro passo refere-se à internalização de regras e de valores que objetivam a vida social.

Relações interindividuais de coação

Esse processo de internalização de normas e de excelências morais só é plausível se os sujeitos, inicialmente, forem submetidos às relações interindividuais de coação. É por meio delas que eles internalizam os conteúdos morais, como o do não emprego de drogas psicoativas, sobretudo as ilegais.

Apesar do caráter assimétrico e impositivo dessas relações, o uso da conversação – aspecto do diálogo – só é exequível se os sujeitos tiverem sobre o que conversar e como proceder nesse processo. Assim, as relações de coação – por si só – são insuficientes e até impedem a ocorrência da conversação. Porém, é por causa delas que regras e valores são internalizados. Dessa forma, elas oferecem o conteúdo sob o qual a conversa ocorrerá. Ou seja, primeiro os sujeitos precisam internalizar tais regras e valores, para que depois eles possam relativizá-las, descartá-las e/ou legitimá-las. O problema, cabe informar, é que os pais estão deixando de ser guias dos seus filhos (LA TAILLE, 1996b; CIA; D’AFFONSECA, BARHAM, 2004; BÖINGMARIA; CREPALDI, 2016).

É comparável ao proceder de modo honesto. No início da vida psíquica, o sujeito precisa internalizar a noção de que é imoral apropriar-se de um bem alheio, ao menos no Brasil. Só assim ela será capaz – uma vez submetida a relações de cooperação – de reconstruir esse valor, a ponto de chegar à conclusão de que este bem contribui para a harmonia social e pessoal, contanto que ela – a bem-aventurança – não se coloque acima da dignidade humana.

Escreve-se isso porque as relações de coação não exercitam a reciprocidade. Estas, ao contrário, acabam reforçando o egocentrismo e, em decorrência, dificultando ao sujeito colocar-se no lugar de outrem. O principal resultado desse modo de raciocinar é que os sujeitos acabam concebendo seu pensar como sendo a verdade. Indaga-se: como conversar, se cada um fica preso ao seu ponto de vista, tendo-o como sinônimo de verdade?

Outra consequência é que este tipo de relação – a de coação – leva ao respeito unilateral pelas leis e/ou pelas autoridades. “[...] a coação impõe e é um sistema já completamente organizado de regras e opiniões, sistema que se deve aceitar ou recusar, sendo inconciliável com o conformismo qualquer discussão ou interpretação pessoal (PIAGET, 1932/1994, p. 258).

Em decorrência, o respeito unilateral – produto desse tipo de relação – inviabiliza o diálogo. É apenas uma moral do dever, necessária à construção do homem como ser moral, derivando dela a heteronomia, cujo cerne é o provimento de um conteúdo a ser seguido. Resultado: por não entender os motivos para que se deva agir de certa forma, como no caso da honestidade, quando se encontra livre das amarras paternas, os jovens passam a ser presas fáceis de grupos que os incitam a apresentar condutas de desonestidade. “[...] as relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança [provoca] o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente [...]” (PIAGET, 1932/1994, p. 298).

Um segundo passo – contemporâneo ao primeiro de imposição das regras – diz respeito à explicação da razão de ser dessas obrigações. Isso significa que os pais, devem – ao impor a moral do dever – explicar os motivos de sua pertinência. É provável que os sujeitos menos desenvolvidos cognitivamente e moralmente não as compreendam. Porém, a despeito disso, eles vão se habituando à noção de que tudo tem uma razão de ser e, ao mesmo tempo, exercitando a comunicação.

Por exemplo, os pais devem ter por hábito perguntar aos seus filhos como foi o seu dia na escola; o que mais e menos gostou; as contendas vividas nas relações com os colegas, docentes e demais membros dessa instituição. Ao agir assim, as progenituras possibilitam – ao menos, em tese – que os filhos: a) construam e socializem saberes; b) perguntem aos seus pais se a maneira como eles agiram foi a adequada; c) possibilita aos pais auxiliá-los na problematização das situações ocorridas, a ponto de os filhos terem condições de compreender quais aspectos positivos e negativos poderão ser resultantes, caso tomem determinada decisão.

Mesmo procedimento pode ser aplicado quando o filho está a assistir a um programa televisivo – assunto muito discutido e defendido por alguns como o principal motivador de condutas narcísicas, sobremaneira das calçadas na prioridade dada às imagens e aos valores ligados à glória, como o *status* financeiro e social, além da apresentação de condutas violentas (PEDRO-SILVA, 2004; BAUMAN, 1997, DEBORD, 1992). Considera-se de vital relevância que os pais assistam ao programa com o filho; perguntem-lhe sobre o que mais e menos ele gostou e o motivo para ter emitido esse tipo de parecer. Além disso, deve aproveitar a situação para oferecer saberes que o ajude a refletir sobre o assunto.

Nesses dois casos hipotéticos – mas de ocorrência comum –, verifica-se que não há apenas o exercício da autoridade dos adultos, mas o versar sobre alguma coisa com o seu filho – um dos ingredientes do diálogo. É certo que essa conversa estará carregada, sobretudo no início, de unilateralidade, pois os filhos ainda veem os pais como os donos da verdade e esperam que eles ofereçam as respostas. Ao notar que são elaboradas por ele próprio, a partir do auxílio paterno e/ou materno – oferecendo dados, apresentando e buscando mostrar as decorrências do ato que ele pretende tomar –, acaba levando-o a construir, ainda, a noção de que ele (filho) é um ser pensante, capaz de tomar decisões, deixando de ver aos poucos os pais como donos da verdade.

Relações interindividuais de cooperação

Por causa disso – além da internalização de regras/valores e da explicação dos motivos de ser das ordens e das repreensões –, é necessário o estabelecimento de interações de cooperação. Por serem simétricas, são recíprocas e constituintes.

É ela que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordem de outrem, incluindo os adultos. Donde o declínio do respeito unilateral e a primazia do julgamento pessoal. [...] Portanto, uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia dá lugar a uma

consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo. (PIAGET, 1932/1994, p. 300)

O resultado mais direto é que, agora, não são dados regras e valores para serem seguidos. Solicita-se, ao contrário, mútuos acordos entre os sujeitos. Assim, tais relações oferecem um método. No caso da honestidade, significa que, primeiro, o sujeito com os seus iguais estabelece o que é o bem. Em seguida, constroem-se as regras a serem obedecidas para que tal valor seja concretizado, pois a sua inobservância é incompatível com a confiança mútua e passível de sanção. Isso ocorre porque, agora, os sujeitos são vistos como legisladores, deixando as regras de serem concebidas de modo análogo às leis físicas.

É justamente por causa da cooperação que o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, a ponto de os jovens entenderem que a desonestidade e até as drogas não são bens morais. Tal aspecto decorre da exigência para que os sujeitos se descentrem e, em decorrência, compreendam a perspectiva alheia; justamente o procedimento que pode levar ao respeito mútuo e à autonomia – condições necessárias para o estabelecimento do diálogo. Em resumo,

enquanto a coação fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um método (uma forma). O bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação. Para Piaget, os ideais democráticos, que incluem valores abstratos como a dignidade pessoal, o respeito pelo ponto de vista alheio, pressupõem justamente a existência deste método. (LA TAILLE, 1992, p. 61)

É por isso que o diálogo só é possível quando se estabelece relações cooperativas. Nesse caso, a intenção não é a de impor conteúdos – o que em regra é visto nas interações entre pais e filhos, como o da proibição ao uso de drogas –, mas a conversa entre eles, visando à compreensão dos seus malefícios, de tal modo que eles próprios construam as barreiras ou os limites (regras) de que o seu uso não é um bem moral.

Exercício da capacidade de diálogo

Para o desenvolvimento da competência de diálogo, é necessário exercitar aspectos dessa capacidade de conversação, desde a tenra idade. Apesar das limitações cognitivas que as crianças apresentam, para isso, elas – paulatina e continuamente – precisam ter liberdade e necessitam serem concebidas como pessoas confiáveis e verdadeiras cidadãs (BRASIL, 1991/2001). Esse aspecto é tão procedente que a principal queixa feita pelos drogaditos, referiu-se à falta de diálogo com os pais, na infância e na adolescência (FREIRIA, 2017).

Em tempo: ameaçar que se filho fizer uma tolice, vai acontecer algo, não é diálogo. Condutas desse tipo – além de não se efetivarem pelo cominador – são ameaças e, como tal, acabam levando à produção de respostas violentas.

Como citado, provavelmente os sujeitos não entenderão os seus pais, pois ainda são pré-operatórios e heterônomos. Todavia, com isso, as progenituras vão habituando os seus filhos à ideia de que tudo tem uma razão de ser.

Verifica-se que os pais, contudo, diante de um disparate cometido pelos filhos, costumam aplicar sanções expiatórias ou não fazem nada. Acontece que ao proceder de uma ou de outra forma, eles impedem que seus rebentos reflitam sobre os seus atos; portanto, eles acabam não contribuindo para o desenvolvimento de aspectos como: a) a capacidade de fazer uso da comunicação (da conversação); b) o exercício da reflexão; e c) o emprego da reciprocidade e do respeito mútuo.

Especificamente quanto à reflexão, mesmo Piaget (1974/1978, p. 176) foi emblemático a esse respeito, ao tecer considerações sobre o *fazer* e o *compreender*:

Fazer é compreender em ação uma situação dada em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação do como e ao porquê das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

Nesse sentido, deve ser uma prática habitual os pais conversarem com os filhos sobre as ações realizadas comumente por eles. Como efeito colateral, acaba-se por levar o pequeno a confiar neles – seus pais –, pois os veem como figuras com as quais pode explicitar as suas questões e os seus motivos de eles entenderem situações vistas como difíceis, como a de não fazer uso de drogas. Isso não significa que os progenitores devem simplesmente satanizar as referidas substâncias. Conforme o escritor Paulo Coelho (1947-) – usuário, por muito tempo –, os efeitos produzidos por elas, na maioria das vezes, são sublimes por quem as experimenta. Ainda conforme o citado escritor, todavia, elas retiram o que é mais valioso para os seres civilizados: a capacidade de ser Senhor da sua própria existência (autônomos).

Soma-se a isso a reflexão de Calligaris (2000), Kessler (2003), Prata e Santos (2006) e Santos e Costa (2013). A despeito de referenciais distintos, nesse ponto, tais autores estão em acordo com o construtivismo piagetiano. Ao escrever sobre o adolescente toxicômano, p. ex., Calligaris (2000), diz que os pais ficam contrariados com tal conduta. Sucede que é negado ao filho adolescente a prerrogativa de fazer parte do mundo adulto, mesmo ele estando apto para isso, sexual e fisicamente. Tal ocorrência não se dá nem tanto pelo uso das citadas drogas, mas porque, com elas, o filho se sente completo, pertencente a um mundo em que é reconhecido como “adulto”.

O argumento que insiste sobre o perigo de álcool e tabaco para a saúde pode produzir o efeito inverso ao esperado, pois nada prova que o adolescente queira ser objeto de uma proteção ou de um cuidado [que o infantilizaria] logo, num campo onde alguns adultos parecem dispostos a correr riscos para gozar um pouco, a tentação será de desafiar os riscos fumando e bebendo até não poder mais. [Além disso,] as drogas que são proibidas para todos têm mais charme ainda [...]; podem representar uma maneira de enriquecer pelo tráfico [desmentindo a ideia de que precisa ficar estudando para atingir tal intento]. Elas proporcionam também uma boa forma gregária de reconhecimento recíproco entre drogados, ou seja, são a ocasião da constituição de grupos adolescentes coesos. [Por fim, os pais têm medo de que] o adolescente encontre um

objeto que satisfaça seu desejo, mate sua procura, acabe com a sua insatisfação. O medo, em suma, de que com a droga o adolescente, de repente, seja feliz [e adulto]. (CALLIGARIS, 2000, p. 45-46)

Caso os pais sejam hábeis, nessas ocasiões, buscarão refletir junto com os filhos sobre o assunto, em vez de apontarem preceitos e aplicarem repreensões. Embora não seja objeto desse artigo, p. ex., tem-se o *bullying*. Este fenômeno é frequente na escola, a ponto de ser objeto de estudos por causa dos seus efeitos entre aqueles que são vítimas de tais práticas (FANTE, 2005, PEDRO-SILVA, 2004, 2006; PEDRO-SILVA, BELUCCI, 2013; VINHA, 2000). Ao dizer que o colega da escola o está agredindo, os pais podem indagar o seu filho violentado acerca dos motivos de eles estarem a agir assim e o que ele pode fazer para cessar essa prática, sem que recorra à autoridade adulta.

Relações de coação e de cooperação

Em resumo, Piaget (1932/1994) vê a submissão às relações de coação como uma etapa do processo de construção moral; portanto, não a última. Apesar de não ser nítido o desenvolvimento da heteronomia para a autonomia – pois depende do conteúdo, da sua exposição (de ele ser significativo para o sujeito) e da sua legitimação, a ponto de este ser autônomo em relação a certos assuntos e heterônomo no que se refere a outros –, em tese, ele ocorre ou deve ocorrer, partindo de um estado de completo “desinteresse” pela moral, sem ter ciência disso (anomia), para um pautado pelo agir recíproco (autonomia).

Quanto ao respeito unilateral pelos pais, dessa forma, lentamente espera-se que ele seja substituído pelo mútuo. Mesmo assim, é provável que permaneçam vestígios do unilateral e das relações de coação. Assim, “é bem possível que o respeito mútuo nunca se apresente no estado puro e constitua, apenas, uma forma ideal de equilíbrio para a qual se orienta o respeito unilateral, quando as

desigualdades de idade ou de autoridade social tendem [...] a desaparecer” (PI-AGET, 1932/1994, p. 286-287).⁶

O que se está a dizer? Os adultos precisam aprender a se colocar no lugar dos seus filhos e estes no de seus pais. Esse aspecto exercita a reversibilidade, a reciprocidade e o respeito. Agora, como fazer isso, se um não reconhece a competência do outro, ou seja, não se veem como autoridades, e muito menos apresentam interesse em estabelecer o diálogo?

Caso este ocorra, não está dito que o filho fará exatamente o desejado pelos pais. Significa, ao contrário, que ele provavelmente refletirá sobre o assunto e, nesse processo, levará em conta o ponto de vista das progenituras, buscando coordená-lo com os seus. Assim, as relações de cooperação fornecem um método, pois “o bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação” (LA TAILLE, 1992, p. 61).

Contrário ao individualismo, o construtivismo afirma que o conhecimento – p. ex., sobre as drogas –, só poderá ser construído caso os adultos sejam auxiliares desse processo, buscando oferecer estímulos potencialmente desequilibradores, i. é, possivelmente significativos para o próprio sujeito, a ponto de ele tomar ciência sobre os seus efeitos negativos.

Aliás: pode-se comparar a maneira como os pais devem proceder ao modo como os navegantes de uma corrida de veículos automotivos procedem, como no *Rali dos Sertões*. Explica-se. Em algumas categorias desse evento, o piloto conta com o navegador, que o ajuda a atingir a sua meta. Figura pouco conhecida

⁶ Em alguns casos, pode até ser que ele seja apenas um simulacro desse tipo de relação, pois os filhos até se submeterão às relações de coação, para satisfazer as demandas dos pais, mas só agirão de dada forma se estiver de acordo com a sua moral interior. É análogo à historieta acerca dos jesuítas no seu trabalho de catequização de povos originários. Durante o dia, buscavam ensinar nativos a amar um único Deus, segundo um conjunto de procedimentos, como o de rezar e o de frequentar a igreja. Porém, à noite continuavam adorando seus antigos deuses, que no nosso caso, significa pautar-se por uma moral diversa da “imposta” pelos pais.

pelo público geral, que não acompanha o esporte, o navegador participa da corrida do banco do passageiro, “mas está longe de ser apenas uma figura passiva no carro”. O nome da função é sugestivo, mas eles fazem muito mais do que apenas ajudar os pilotos na travessia dos circuitos *cross country* (TRINDADE, 2014).

O seu papel essencial – como o próprio nome sugere – é o de apontar o caminho a ser seguido, a ponto de, ao final dele, o piloto sair-se vitorioso. Assim, o navegador transmite dados sobre o roteiro, os perigos com os quais por acaso o piloto se deparará, assim como o auxilia a sair de embaraços quando, mesmo com as diretrizes, o protagonista erra o caminho, seja por ter perdido o foco, seja por ter se deparado com estorvos imprevistos ou crer que o melhor é seguir em outro sentido, preterindo a orientação do navegador e, com isso, ficando em situação “confusa”. Em última análise, a função desse copiloto é a de colocar o carro e o piloto no limite das suas capacidades.

Nesse sentido, “não adianta ter um excelente piloto e um mau navegador”, ou seja, não prospera o filho (piloto) ter todas as possibilidades de crescimento (desenvolvimento), se os pais (navegadores) desconhecem aspectos atinentes à psicologia infanto-juvenil e não construírem saberes, tendo como métrica, entre outros, a observação e a conversação (diálogo) com os seus rebentos.

Os dois – para produzir algo – necessitam interagir na elaboração do roteiro e na das estratégias. De fato, as duas pessoas devem ter igual interesse e escuta ativa, ou construir planos complementares (essência do diálogo).

Assim como o navegador, muito mais “um segundo olho do piloto”, pais (navegadores) e filhos (pilotos) devem buscar, por meio de um processo dialógico, resolver os problemas; aspecto possível apenas com a construção de conhecimentos por ambos. Afinal, por mais que os pais saibam, p. ex., acerca dos efeitos maléficos do uso de substâncias psicoativas, esse saber é diferente quando reconstruído a partir da interação com o filho. Dessa maneira, ele pode até dar a aparência ou mesmo manter a igual avaliação que tinha antes sobre as drogas.

Porém, mesmo assim, é diferente. Todas as vezes que pensar sobre essas substâncias, virá à mente as conversas que teve com os pais sobre o assunto. Isso ocorre por causa da coordenação de pontos de vista.

Da mesma forma que o navegador necessita ter uma “boa química”, com o piloto – para o sucesso da dupla –, a relação entre pais e filhos deve se alicerçar na confiança. Só assim, ambos conseguirão usufruir do que cada um pode oferecer para a relação. Para isso, as progenituras necessitam refletir sobre o “aonde” querem levar os seus filhos e estudar com afinco os meios a serem adotados, compreendendo e respeitando todos os “requisitos” necessários.

Isso não quer dizer que eles conseguirão, pois entre o sujeito e o objeto coloca-se um organismo, ou seja, um conjunto de estruturas de assimilação. Isso também não significa que a liberdade será total. Afinal, ao determinar o lugar pretendido que os filhos cheguem, está se atentando contra a ideia de liberdade. Se não agir de modo diferente, ter-se-á uma “liberdade louca”, pois a “sábia” só permite que o sujeito aja levando em consideração outrem.⁷

À vista disso, é parcialmente verdadeira a crítica de que ao proceder colocando o limite da reciprocidade (do imperativo categórico kantiano) está se podando a liberdade dos filhos (PIAGET, 1932/1994; KANT, 1786/1960). Porém,

⁷ “Liberdade sábia”. Termo tomado de empréstimo de Rouanet (1987a). Politicamente, a liberdade “ é o exercício de sua cidadania dentro dos limites da lei e respeitando os direitos dos outros.” Como já se tornou adágio popular: “A liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro” (Spencer). Eticamente, diz respeito ao “direito de escolha pelo indivíduo de seu modo de agir, independentemente de qualquer determinação externa. Quanto à liberdade de pensamento, esta “é inalienável, inquestionável. Reivindicar a liberdade de pensar significa lutar pela liberdade de exprimir o pensamento.” Voltaire (1694-1778) referiu-se: “Não estou de acordo com o que você diz, mas lutarei até o fim para que você tenha o direito de dizê-lo”. Para Kant (1786/1960), “ser livre é ser autônomo”, isto, é dar a si mesmo as regras a serem seguidas racionalmente. Em outros termos: é agir segundo o imperativo categórico a informar que se pode atuar de modo tal que o seu ato seja passível de universalidade. Por fim, para os existencialistas, o homem é, antes de tudo, livre. O homem é nada antes de definir-se como algo, e é absolutamente livre para definir-se, engajar-se, encerrar-se, esgotar a si mesmo”. Aliás, Debord (1992/1997) alerta para o fato de que, “ao criticar a sociedade de consumo e o mercado, afirma que a liberdade de escolha é uma liberdade ilusória, pois escolher é sempre optar entre duas ou mais coisas [marcas] prontas”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/consciencia-e-liberda-humana-texto-2.htm>. Acesso: 23 mar. 2023.

se se objetiva que estes estudem para se tornarem refratários à alienação⁸, não cabe dizer qual profissão eles devem seguir. A inquietude deve ser apenas a de transformar (ou, no limite, tentar) a sua cria em um ser civilizado, pois, ao nascer, o ser humano é um selvagem. Em decorrência, para se viver em sociedade, ele necessita da ação educativa (colocação de limites), já que ela possibilitará a sua transformação em um ser civilizado, em sujeito (LACAN, 1990).

Assim, é diferente quando se deixa uma criança à mercê da própria sorte, de uma submetida ao rígido controle; e de outra, que tem a liberdade para construir a própria vida. Em outros termos, os limites são vitais. Sem eles, não há o que transformar. Porém, eles devem ter como única serventia, levar os sujeitos a produzirem saberes, visando à sua superação (LA TAILLE, 1998).

É provável que as progenituras sequer sejam reconhecidas por seus filhos como pessoas fundamentais à sua construção como sujeitos. Porém, os pais terão certeza de que buscaram construir filhos para o mundo e não para si. Como disse uma Senhora: *“eu não fiz filho pra mim, eu fiz filho pro mundo”*.

Todavia, vê-se que essa transformação do ser humano em ser civilizado não está sendo cumprida ou está deixando de ser ideada para os nascidos no Brasil.

O ser humano é capaz de tolerar grandes quantidades de sofrimento. Existe essa enorme tolerância à dor, mas em nome de alguma coisa, com uma promessa de que isso em algum momento vai cessar. Não só a sociedade não está respeitando essa promessa, que é feita quando alguém nasce em seu interior, como ela está deixando de ser formulada. (MEZAN, 1992, p. 6)

No campo da escolarização formal, eis o que La Taille (2005, p. 8) disse sobre o valor do conhecimento:

⁸ Além de outros, há *“uma alienação em relação ao próprio mundo: o homem não somente se perde em sua produção, mas perde seu próprio mundo, que é ocultado, esterilizado, banalizado e desencantado pela técnica, com tudo o que implica de sentimento de absurdo, de privação de norma, de isolamento de si, de falta de comunicação.”* (JAPIASSU; MARCONDES, 1989, p. 16).

Tampouco o conhecimento parece ser considerado hoje como riqueza cuja posse, por si só, seria valorizada. Quantos alunos não perguntam: “para que me serve isso?”. Ora, boa parte do conhecimento [...] responde a uma curiosidade pura, não a uma demanda pragmática e urgente. Numa sociedade de busca desesperada de prazer imediato e estonteante, a alegria paciente de conhecer fica em segundo plano, ou simplesmente não existe.

Pois bem, foi feita essa exposição mais longamente sobre a figura do navegador e do piloto, para dizer o seguinte:

a) assim como na relação entre piloto e navegador, na interação entre progenitoras e filhos, a confiança é aspecto vital. Se faltar esse ingrediente, os pais não escutarão os seus filhos e estes não ouvirão os seus pais. Como se escreveu, só se dá atenção às figuras julgadas como autoridades. Ou seja, é essencial que o pai (navegador) e o filho (piloto) vejam um e outro como pessoas competentes e por quem se nutre afeto positivo, ao menos, na maior parte das vezes;

b) os envolvidos devem ser compreendidos como figuras ativas. Aumenta-se, com isso, a probabilidade de se construir mais conhecimentos e mais rapidamente, em decorrência, levando ao desenvolvimento de ambos;

c) no caso dos pais, estes devem ter a postura de “auxiliar de produção” ou de “construção” e os filhos de construtores. Do contrário, nada acontecerá se se partir da noção de que o filho é uma *tábula rasa*, pronto para ter impressas informações, como parece defender certa filosofia empirista;

d) consequência dos aspectos prévios, pais e filhos precisam ter “química”. Isso não quer dizer ausência de sentimentos de cólera, p. ex., mas que os pais censurarão atitudes de seus filhos, quando julgadas inadequadas. Porém, não depreciarão suas proles. Quando os pais dizem que não amam mais ou deixarão de amar o filho porque ele fez uma tolice, com isso, não estão coadjuvando para que o seu rebento se desenvolva. É a conduta que deve ser condenada e criticada e não a progenitura. Ao proceder assim, aos poucos, os filhos cogitarão

que eles são figuras amadas e a questão se refere a certas condutas denotadas por eles;

e) igualmente, os filhos devem se comportar em relação aos pais. Eles devem ser livres para manifestar críticas às suas condutas, sobretudo em momentos em que eles agem contraditoriamente. Explica-se com uma situação vivenciada por um dos autores. Certos pais tinham o hábito de dizer ao filho que ele não podia ingerir líquidos durante as refeições. Acontece que, certa vez, quando eles estavam almoçando em uma cantina, o pai pediu uma bebida alcóolica. A criança, ao presenciar a cena, indagou-lhe: “o Sr. não disse que não pode beber durante as refeições?” “Por que o Senhor está bebendo?” Diante do flagrante, talvez os pais fiquem perplexos e acabem agindo asperamente com o filho por ele ter sido chamado à atenção. Tal situação, para o construtivismo, não deveria ocorrer – tanto a de apresentar ações incoerentes quanto a de advertir o filho por este o ter lhe inquirido. Em ocorrendo, depois de um tempo, os pais devem se escusar com os filhos e afirmar que ele apresentou conduta contraditória;

f) deve, inclusive, aproveitar a situação para lembrá-lo que ele mesmo – o filho – já agiu daquele modo várias vezes. Com isso, a progenitura vai construindo também a noção de que os pais não são perfeitos, mas igualmente agem de maneira contraditória e não gostam de ser repreendidos. Assim, a conduta do responsável não deve ser vista como de pai, mas de seres dialógicos;

g) compreender que uma “andorinha só não faz verão” (ARISTÓTELES, 343 a. C./1996, p. 197), i. é, que o desenvolvimento só é possível por intermédio da interação com o meio físico e o social, que compreende o estabelecimento de relações interpessoais e o processo de escolarização.

Por esse motivo, até Piaget (1932/1994) defendeu a realização de atividades grupais e o *self-government*. Afinal, somente o agir, aliado à conversação, é que viabiliza o desenvolvimento moral e este só é possibilitado e otimizado nas relações entre iguais ou quando os interlocutores se conduzem dessa forma.

Sob certos aspectos, os adolescentes – assim como os pais – parecem ser egocêntricos nessas ocasiões. Contudo, em tese eles não o são, pois apresentam a capacidade de dialogar, são operatórios; logo, têm competência reversível e recíproca. Acontece que se eles não são estruturalmente, agem de modo egoísta, individualista ou narcisista. Isto é, a despeito da competência para agir reciprocamente, não exercitaram essa característica. A decorrência é que acabam se mostrando incapazes ou com dificuldade para agir cooperativamente, isto é, pautado pela reciprocidade e pelo respeito mútuo.

Objeções: a família e o sujeito ativo

Além das limitações estruturais, poder-se-á fazer objeções às reflexões feitas, ao afirmar que a família é intrinsecamente autoritária. Sem contar que cada sujeito constrói o seu saber numa determinada velocidade e de certa forma.

Quanto ao caráter das famílias, nota-se que o fato de elas serem de modo intrínseco autoritárias não é produto de uma imposição consciente dos pais (PIAGET, 1932/1994, ADORNO, 1950). O respeito unilateral que as crianças apresentam em relação a eles não decorre de uma exigência, mas é construído pelas próprias crianças por causa do medo material e psíquico em relação a eles (ser abandonado e não ser mais amado); diferente do verificado em interações pautadas pelo respeito mútuo. Neste caso, mesmo tendo medo, como no tipo anterior, agora esse temor é o de cair perante o olhar da pessoa vista como autoridade, nomeado por La Taille (2002) de *sentimento de vergonha*.

Quando eles agem de maneira autônoma, são capazes e até chegam a dizer **não** quando todos os membros do seu grupo afirmam o contrário. Se não for assim, os resultados costumam ser desastrosos, como a prática de relações sádicas com os parceiros afetivo-amorosos (BEUVOIR, 1949/2008).

Ainda a esse respeito, Adorno (apud ROUANET, 1989, p. 169) disse:

[...] uma relação entre pais e filhos de tipo hierárquico, autoritário, predatório, pode conduzir a uma atitude voltada para o poder, dependente e manipuladora com relação a Deus e ao parceiro sexual, e culminar numa filosofia política e numa concepção social baseadas na adesão desesperada a instâncias que simbolizem a força e no desprezo por todos que tenham sido relegados à base da pirâmide.

É difícil agir assim (democrática e cooperativamente). Isso ocorre porque até Piaget afirmou ser os julgamentos alheios fortes influenciadores das condutas, mesmo em sujeitos “autônomos”. É essa a tese defendida por Taylor (1989) quando fez cogitações sobre a influência da dignidade nas condutas morais. Conforme La Taille (2002, p. 38-39), “para o adulto, desprezar os juízos de outrem é quase impossível [...]. A aprovação é algo essencial de que o homem tem enormes dificuldades de abrir mão”.

À vista disso, realçou-se mais uma função exercida por “pais construtivistas”. Mesmo que o mundo inteiro desaprove certa conduta expressa por suas crias, como a da valorização dos estudos formais, os pais podem ser esses juízes a aprovar e, mais do que isso, a buscar estimulá-las para que continuem a agir dessa maneira.

Em relação à construção de conhecimentos pelos filhos, julga-se parecido com a história do trauma psicológico. É frequente as pessoas crerem que as crianças vítimas de abuso sexual ficarão traumatizadas. Esse raciocínio decorre de certa visão, tributária da *filosofia empirista* (JAPIASSU; MARCONDES, 1989). Piaget (1932/1994), a despeito de considerar essa visão correta, julgou-a incompleta, pois – para ele – faltou-lhe considerar o papel de agente ativo dos sujeitos nesse processo.

Lembrem-se: segundo La Taille (1996b, p. 151-152), o termo *construtivismo* designa uma corrente psicológica. Dessa forma, ser construtivista significa que:

[...] a construção é a única forma de os homens se apoderarem dos diversos conhecimentos. Portanto, não se trata de opção pedagógica, mas

sim de um mecanismo psicológico. [...] o construtivista pensa que seja qual for o método de ensino empregado, está havendo construção de conhecimento. [...] ser construtivista não é optar por um homem 'diferente', que constrói seu conhecimento: é reconhecer que o homem, seja quem for e em que situação for, constrói de fato seu conhecimento. [...]. Em resumo, ser construtivista é reconhecer que o homem, seja quem for e em que situação for, constrói de fato seu conhecimento.

Assim, certa criança pode ficar traumatizada por não ter produzido conhecimentos acerca do que ocorreu com ela; outra não, mesmo tendo também construído saberes, só que equivocados acerca do ocorrido. Isso evidencia o quanto duas crianças podem responder de modo diferente a situações parecidas, mesmo tendo igual nível de desenvolvimento cognitivo e moral. É isso o que explica, em parte, porque certo filho acaba fazendo uso de drogas psicoativas, enquanto os irmãos não as usam, mesmo tendo sido submetidos a processo educativo parecido.

A esse propósito, em matéria publicada na revista de notícias *Veja* (2008), foi desenvolvido estudo a esse respeito com dois irmãos: o primogênito (honesto) e o caçula (privado de liberdade por causa de furto). Em tese, poder-se-ia considerar que ambos foram submetidos a mesma ação educativa. Todavia, quando se tratou do primeiro filho, esse ato foi desenvolvido de maneira extremamente rigorosa e violenta (física e psiquicamente). Já no caso do caçula, os pais foram flexíveis e primaram pelo uso desmedido do afeto positivo. Resultado: o mais velho ficou carregado de ressentimentos, apesar de nunca ter sido privado de liberdade pela prática de ilícito previsto no Código Penal em vigência e passível de exclusão momentânea da sociedade. O caçula, por sua vez, nunca conseguiu desenvolver atividades profissionais remuneradas, além de ter cometido atos que culminaram na sua detenção. Contudo, diferente dos sentimentos vividos pelo irmão mais velho, este só manifestou tormenta referente ao sofrimento causado à mãe.

De pronto, salienta-se que, mesmo entre gêmeos monozigóticos, é impossível uma ação educativa igual. Seja como for, mesmo aceita essa suposição, eles não serão iguais, pois cada um construirá saberes de modo diferente e no seu tempo.

Motivos?

1º Isso ocorre porque jamais os pais exercem a mesma ação educativa, mesmo com filhos gêmeos. 2º Cada filho elaborará ou não, as informações dadas ou impostas pelos pais de determinado modo. Alguns poderão escutá-las e parar por aí. Na verdade, significa que eles não escutaram, pois o estímulo não foi significativo. Caso tivesse sido, inevitavelmente eles mudariam, significando que, de fato, eles tinham escutado; outros podem, depois de as ter escutado, começar a refletir sobre o assunto e outros sequer podem escutar (seja porque o seu nível de desenvolvimento cognitivo está aquém ou além do necessário à compreensão, seja por motivos de ordem afetiva que até mesmo bloqueiam a capacidade cognitiva ou levam a um entendimento diferente do desejado pelos pais). Nos casos de eles terem escutado e começarem a refletir, eles estão construindo saberes. O resultado (como eles compreenderão) é dependente do seu nível de desenvolvimento e da sua história de vida reconstruída. Assim, é impossível prever como construirão certos conteúdos oferecidos e sentidos por eles como significativos. No máximo, é possível a probabilidade de construção do modo como os pais desejam. Acontece que probabilidade não é certeza.

Ao escutar seus filhos e buscar auxiliá-los a superar seus problemas, evidencia-se outro aspecto essencial de uma “educação construtivista”. Refere-se ao fato de os pais, mesmo sendo mais desenvolvidos física, afetiva, cognitiva e moralmente, os conceberem como pessoas dignas de serem escutadas, ou seja, como cidadãos – apesar de eles, quando crianças, apresentarem lógica de funci-

onamento mental qualitativamente diferente da sua e menos experiência na resolução de conflitos, tanto na infância quanto na adolescência. Ainda mais, possibilita ao filho ter liberdade e, até mesmo, o impulsiona a resolver questões travadas nas relações entre iguais. Raciocínio semelhante serve para os responsáveis.

Posto isto, os autores consideram que o construtivismo se opõe ao estilo autoritário e ao *autoritativo*. Porém, falta explicar o negligente (*baixa autoridade e baixa responsividade*) e o indulgente (*baixa autoridade e alta responsividade*).

Nesses casos, parece que a psicologia moral piagetiana é incapaz de explicá-los. Esse aspecto não pode ser visto como o *calcanhar de Aquiles* dessa abordagem. Significa que o agir patível com o construtivismo só funciona quando se tem uma relação, seja a autoritária (coercitiva) seja a democrática (cooperativa). A esse respeito, Piaget foi modelar ao expor que o sujeito é o próprio construtor do conhecimento. Assim, a psicologia construtivista se opõe ao apriorismo/pré-formismo e ao empirismo, pois – para ela – o conhecimento é produto da interação; portanto, sujeito e objeto são inseparáveis.

Algumas pessoas poderão, mais uma vez, objetar os autores com a alegação de que os sujeitos são submetidos às relações de coação, mesmo quando não são os pais que os subjagam a elas. Eles seriam submissos a tais relações pelo *clima cultural geral*⁹, fomentado por aparelhos ideológicos de Estado, como os *mass media*, pela realidade a incitar a todo momento a indiferença, a banalização da violência, o consumismo desmedido, a efemeridade das relações e o narcisismo. É provável que isso também ocorra e é um assunto que exige estudos empíricos.

Porém, o cenário atual tem dado mostras de um quadro de anomia social, atendendo a várias ocorrências que sofreram a influência na sua forma de

⁹ “Influência ideológica pela qual os *media* modelam a opinião pública” (ROUANET, 1989, p. 175).

efetivá-las pela personalidade moral dos sujeitos – a despeito de terem tido o seu conteúdo determinado pelo *clima cultural geral* (o consumismo, p. ex.).

Feito essas advertências, na sequência, apresenta-se reflexões sobre a “ausência” dessa interação e, em decorrência, do diálogo com os pais.

Interação: filhos e pais

Cada vez menos tem sido dada liberdade aos jovens. Estudos organizados por Marano (2005) evidenciaram que, diferentemente do que ocorreu em outras épocas, atualmente os pais não estão deixando as crianças e os adolescentes caminharem com as “próprias pernas” (serem independentes).

É evidente que os dados e as conclusões de Marano, foram escritas em 2005. Faz-se essa advertência porque 17 anos depois (2022) vários aspectos, da esfera conjuntural, mudaram. Porém, ainda fazem sentido as reflexões com base na citada autora, porque os fatores estruturais não se alteraram, como a cultura do narcisismo, da apatia política, do tédio e da violência (LA TAILLE, 2009; WANDERLEY, 1999; BATISTA, 2000; GROSZ; RODRIGUEZ, 2021).

A alegação adotada é a de evitar que eles sofram ações violentas (pedofilia, atropelamento, latrocínio e sequestro). Postula-se, porém, que está implícito – além disso – um novo valor atribuído aos filhos. Antes, eles eram, no caso dos da classe social e econômica dominada, compreendidos como força de trabalho para auxiliar na labuta da terra e, por consequência, garantir melhores condições de vida à família. Quanto aos da dominante, a demanda dos pais era a de que eles estudassem para levar os negócios da família a bom termo. Mas, com a redução do número de proles, influenciada pela situação econômica do país, da inserção da mulher no mercado de trabalho e da sua vontade de crescer na profissão e, em decorrência, do temor de sofrer prejuízos à carreira profissional, do desejo de ser independente, da sobrecarga de atividades (jornada dupla, que implica no cuidado de filhos), por temor de ver as expectativas frustradas quanto

ao que sonha para os filhos, do temor de que está sendo perigoso colocar filhos nesse mundo de hoje, para não “deformar” o corpo por conta da gravidez, do questionamento da maternidade como destino natural de toda mulher, entre outros fatores, é patente que pais (ao menos, os escolarizados) passaram a adotar novas formas de cuidado e de educação (PEDRO-SILVA, 2004; PATIAS; BUAES, 2012; BARBOSA; ROCHA-COUTINHO, 2012; CUSTÓDIO, 2020).

Assim, em outros tempos, por causa da quantia elevada de filhos, aliado ao fato de as pessoas viverem no campo e terem um modo de vida ritualizado, os pais costumavam educar o primeiro filho para exercer a função de educador dos demais. Afinal, nesse período, a imposição de regras era vital. Do contrário, se corria o risco de gerar uma horda de primitivos (PEDRO-SILVA, 2012).

Ocorre que essa redução de proles foi seguida por uma flexibilização no ensino e na exigência de condutas morais, a ponto de os pais negar a impor qualquer tipo de limite, em grande medida, movidos pelo sentimento de culpa de ter de deixar os filhos sob os cuidados dos outros (avós e/ou babás, p. ex.) e de instituições (creches e escolas de Educação Infantil). Resultado: a produção de sujeitos malcriados.

Esse excesso de proteção é seguido do medo do novo. Os pais, hoje, esteados em atos de violência, têm exprimido insistentes condutas de proteção aos filhos das novidades. É como se eles não desejassem o crescimento de suas crias por estarem satisfeitos com a dependência total que estes têm deles (e o oposto, também). Dessarte, o desenvolvimento acaba sendo impedido com o motivo de que essa influência levaria pais e filhos à infelicidade, como se fosse possível a felicidade plena (FREUD, 1920/1973; PIAGET, 1932/1994).

Como é plausível inferir do construtivismo, é crucial o regalo de estímulos que possam levar crianças e jovens a se sentirem em conflito (desequilibrados). Conforme Elkind (apud MARANO, 2005, p. 4), só “aprendemos por meio da experiência, incluindo as experiências negativas. É por meio do fracasso

que aprendemos a enfrentar as dificuldades”. Ou seja, é só em desequilíbrio que o sujeito constrói conhecimento e, com efeito, se desenvolve.

Com respeito, Piaget (1974/1978) argumentou que, em certos cenários, o erro é preferível ao acerto imediato, por desencadear o processo de compreensão e, em sequência, de construção de novos saberes. Já o acerto faz cessar tal processo.

Agora, como crianças e adolescentes podem errar se lhes é negado o contato com o novo ou sequer se busca, por meio do diálogo, problematizar certas condutas julgadas pelos filhos como naturais? Conforme Marano (2005, p. 4), esse processo de experimentação tem sido compreendido como ultrapassado: “apesar do fato de tentativa e erro serem os verdadeiros ‘pais’ do sucesso. Resultado: “os pais estão se dando muito trabalho para remover os erros dessa equação”. Daí a relevância de se ter pais que sejam rigorosamente pessoas julgadas autoridades (figuras poderosas, dignas de admiração e de serem amadas), dando aos filhos o provável apoio para eles continuarem a agir movidos por uma moral interna.

Acontece que os pais têm deixado de exercer o ofício educativo. Como disse Freud – pensamento que Piaget concordaria –, a educação é fundamental, pois “a criança deve aprender a dominar seus instintos. É impossível lhe dar liberdade para seguir sem restrições seus impulsos. [...] Logo, a Educação tem que inibir, proibir, reprimir”. (FREUD apud SOUZA, 2000, p. 5)

A questão que se coloca é a seguinte: Por que os pais agem assim? Entre outras razões, porque, a despeito de terem o domínio para o diálogo, faltam-lhes o desempenho. Afinal, eles também não foram educados a fazer uso desse proceder. Na adolescência, se tem, então, filhos que não sabem dialogar com os pais, assim como estes, também, são incapazes de dialogar com as suas crias.

Outra condição – em parte, decorrente da anterior (falta de diálogo) – refere-se à ausência de autoridade dos pais em relação aos filhos. Segundo Pedro-

Silva (2004), isso tem ocorrido porque os pais têm se negado ou não estão sendo entendidos por suas crias como figuras de autoridade. É por isso que se está a viver em tempos de *puercentrismo* (LA TAILLE, 1996b; 2009; BRUCKNER, 1995; GUIMARÃES, 2021). Assim, se antes a sociedade era *adultocêntrica* (girava em torno do adulto), hoje, quem tem ocupado o centro, tomado as decisões e guiado as condutas dos pais são as crianças e os adolescentes. Todavia, como eles podem ocupar esse lugar se não sabem o que se deve ou não fazer numa dada sociedade?

A família, antes organizada em função dos adultos, passa a ser organizada em função das crianças. Ontem, sair de casa era ganhar a liberdade, hoje significa perdê-la. Daí a atual queixa de falta de limites nas crianças. Os pais e professores têm medo de impô-los porque significaria impor o registro adulto, no qual não acreditam mais. A criança é adulada porque é criança: sua autoestima já está dada pela própria idade que tem. [...] Os pais engatinham na frente dos filhos, brincam de negar as diferenças e de ser apenas ‘amigos’ de suas progenituras, escondem seus valores por medo de contaminá-las, aceitam seus desejos por medo de frustrá-las. (LA TAILLE, 1996b, p. 22)

O resultado é filhos mandando em pais; alunos em docentes. Por isso, La Taille (1996b; 2009) assevera que se está vivendo sob a ditadura do “desejo” dos filhos e dos alunos. Ou seja: estes, assim como parte expressiva da população, só se esforçam para fazer aquilo referente a seu querer (ainda mais: ignorante de que este é apenas a escolha entre produtos das prateleiras do capitalismo “louco”). E, decerto, não está entre as suas predileções, o diálogo – mesmo que se queixem de sua ausência. Sua atenção está voltada à busca do prazer rápido e/ou da satisfação dos próprios interesses.

Diante desse quadro, acredita-se que os estilos educativos parentais negligente e indulgente (BAUMRIND, 1967, 1971; MACCOBY; MARTIN, 1983; CASSONI, 2013) têm se apoiado nos seguintes aspectos: a) receio de que os seus filhos sofram ou se transformem em neuróticos, caso sejam limitados; b) dificuldade acerca de como proceder (os pais não exerceram autoridade); c) incompetência, pois não se julgam capazes de exercer função educativa, transferindo essa

competência para médicos, pedagogos, docentes, psicólogos e psicopedagogos; d) valorizadores em demasia da infância e da juventude, já que acabam entendendo que o fato de seus filhos agirem segundo outra lógica, não devem ser contrariados, mas só ter os seus desejos atendidos.

É certo que se trata de hipóteses. De qualquer modo é indicativo quando uma artista idolatrada por crianças e jovens, ao ver a foto de sua mãe diz, com ar de surpresa: *“nossa, como a minha mãe se parece comigo”*, ao invés de ter dito o contrário. Nesse caso, até se pode considerar que relações são firmadas e que elas são eminentemente coercitivas, mudando apenas os atores (agora, são os filhos). Assim, no caso de a cria externar respeito unilateral pelos pais, são estes que o apresentam em relação aos filhos, transformando-se em servos (e ainda mais: com a anuência deles). E, esse é o pior escravo, pois deseja ser sujeito subjugado.

Quanto à escola, eis as consequências, conforme La Taille (1996b, p. 22):

A escola passa a ser o templo da juventude, não mais o templo do saber. [...] “Nossa época cessou de reverenciar o estudo. Seus ídolos estão em outros lugares e não existe quase mais nada da vergonha que assolava, há pouco tempo, o mau aluno, o ignorante. Pelo contrário, ei-los que reinam na mídia, novos reis preguiçosos, que, longe de enrubescerem de não saber nada, se orgulham disto. [...] Não satisfeitos em ridicularizar a escola e a universidade, pretendem suplantá-las e provar que o sucesso e o dinheiro não passam mais por esses templos do conhecimento” . [...] Muitos nem têm mais orgulho de ser maus alunos. Nem vergonha de nada saberem. Então, por onde ‘segurá-los’.

Assim, os estilos negligente e indulgente – alicerçados nesses pressupostos – podem ser explicados pelo construtivismo piagetiano, contanto que se tenha clareza de que o exercício do papel educativo e dos conteúdos éticos e morais veiculados seja feito por outras agências socializadoras, que não a familiar.

Família, culpa e responsabilidade pelo uso de substâncias psicoativas

Quando se lê a assertiva de que a família é a culpada por crianças e jovens usarem drogas psicoativas, o leitor pode ter a impressão que se está a responsabilizar, apenas, pais. Insiste-se negativamente acerca dessa conclusão, como feito em outras ocasiões (p. ex., PEDRO-SILVA, 2004; 2006).

Mesmo assim, ainda se tem a impressão de que os leitores sequer leram ou, como mostraram estudos mais recentes, não conseguiram entender tal afirmação por causa de uma “peça pregada pelo nosso cérebro”. Explica-se. Para Gazzaniga, Heatherton e Halpern (2018, p. 175), as pessoas tendem a perceber o nível inferior de cada palavra. Assim, “[...] a sua percepção depende de qual interpretação faz sentido no contexto da palavra em particular. [...] A habilidade de dar sentido aos estímulos ‘incorretos’ é notadamente difícil”.

Dessa forma, talvez a dificuldade de se compreender que não se está satanizando as famílias, quando se está a dizer que ela é culpada pela ocorrência desse fenômeno, decorre do fato de o cérebro dar significação equivocada a certos conteúdos carregados de afetividade e/ou de ideologia, como o de só culpabilizar a instituição familiar por todas as mazelas sociais.

Outra hipótese é a de que, diante de informações julgadas significativas pelos próprios sujeitos, inevitavelmente eles constroem conhecimento. Em decorrência, o produto pode ser igual ao que foi informado. Porém, frequentemente não é isso a ocorrer. (PIAGET, s.d./1983). Donde a compreensão de certo conteúdo ser notadamente diferente do pretendido pelo escritor. Está a dizer isso porque não se está afirmando que a família é a única responsável, a despeito de ela ser a culpada por certo acontecimento.

Outra hipótese diz respeito ao fato de se tomar como equivalente os termos “culpa” e “responsabilidade”. Grosso modo, o termo “culpa” designa “uma falta para com a lei, seja ela religiosa ou civil, mas também a consciência dessa falta por quem a cometer”. Já responsabilidade concerne à “natureza ou

condição de responsável, de quem assume e cumpre suas obrigações”. Assim, de acordo com essas definições, culpa relaciona-se, mais diretamente, com a dimensão privada e diz respeito a quem incorreu em algum tipo de falta. Já responsabilidade, remete à dimensão pública e ao culpado indireto por dada ação cometida por outrem, como a de um chefe do poder executivo que, mesmo não tendo cometido atos ilícitos, é o responsável por tal prática, quando um dos seus auxiliares incorre em uma ação ilegal ou condenada socialmente.

De qualquer maneira, informa-se que os autores estão a defender que efetivamente os pais são os “culpados” pelo emprego de tais substâncias, por seus filhos, assim como pela apresentação de outras condutas. Afinal, em nossa sociedade e por força da lei, eles são os responsáveis pelo processo de educação ou de socialização primária, a ocorrer por intermédio dos afetos.

Porém, não são apenas eles os responsáveis. Todos, direta ou indiretamente, tem ensinado as pessoas a não gostarem e a não respeitarem gente, sobremodo aquelas que não fazem parte, mais intimamente, do convívio.

Como afirmou Costa (1997), por ocasião do assassinato do indígena Galdino – ação cometida por jovens pertencente à classe média alta de Brasília (DF), na década de 1990 –, todos eram causantes, até mesmo os autores desse artigo.

Essa declaração foi objeto de severas críticas. Os seus detratores julgavam tratar-se de uma ocorrência peculiar da maneira como a atual juventude tende a se expressar (“*inconsequente*”, “*mal educada*”, “*desumana*”, “*perversa*” e “*selvagem*”). Por causa disso, tendem a não enxergar e a lidar com o diferente – no caso, o indígena – como gente (cidadãos de direitos e de deveres). Por conseguinte, era um erro julgar que os brasileiros eram responsáveis pelo cometimento dessa desumanidade. Costa (1997), explicitou que não estava transferindo a culpa para a sociedade. Ele tinha plena consciência de que os jovens eram efetivamente

os culpados e, portanto, eles deveriam sofrer as sanções previstas no Código Penal.

Ao dizer que *todos “nós éramos responsáveis”*, o autor buscava evidenciar que a vulgarização da vida era um fenômeno construído e perpetuado socialmente. Por isso, eles estavam ligados àquela ação, já que – ao desvalorizar a socialização dos rebentos conforme tais circunstâncias – se estava com isso, ao mesmo tempo, “a ensiná-los a ‘não’ gostar e a ‘não’ respeitar gente” (PEDRO-SILVA, 2004, p. 47).

A questão é que, para Costa (1997, p. 12, **negritos do autor**), os pais não são os únicos culpados. Há, ainda, outros aspectos, tais como:

[...] a impunidade, o próprio aparato repressor, a morosidade do sistema judiciário e a nem sempre devida isenção de membros deste poder, a inoperância das instituições criadas para a “reeducação” dos julgados transgressores, a falta de escolaridade e o analfabetismo funcional, a situação econômica e seus correlatos, [...] a transformação de atividades virtuosas em vícios pós-modernos, como a prática de relações sexuais como um fim em si mesmo, os exercícios físicos desmedidos, a ingestão de alimentos danosos, e de modo descontrolado, e o consumismo compulsivo), formando um caldo de cultura propício à produção de indivíduos que pouca importância dão à vida.

Para Mezan (1992) e dados mais atuais (BRASIL, IBGE, 2022), a sociedade permanece excludente para cerca de 90% das crianças que nascem no seu interior. Por isso, ele indaga: *quem é que vive em um corpo social desses?* É por reflexões desse tipo que o citado psicanalista indaga o fato de as pessoas ficarem responsabilizando a família pelo processo de drogadição.

É certo que isso não se resolverá o problema em pauta. Ao proceder dessa forma, conforme Pedro-Silva (2004, p. 67), “[...] estar-se-á sendo ainda mais perverso com as famílias, que já sofrem todo tipo de acusação pelos males sociais e, ao contrário, contribuindo à produção de mais violência”.

Segundo Costa (1997, p. 12), crianças e jovens drogaditos não são monstros. Eles vêm sendo “[...] descerebrados e transformados em bocas, narizes

ou braços para entrada de drogas [...]”. O mais lamentável é que se amplifica a “crença de que somos habitantes de um delirante lugar entre a terra e a lua, onde não existem fome, desemprego, [...] analfabetismo, prostituição infantil e uma das piores, senão a pior, concentração de renda do planeta”.

Diante desse diagnóstico, o referido estudioso propõe que ensinemos aos rebentos de “que não há dinheiro, sucesso ou poder que possa transformar o mundo num lugar de solidariedade, amizade e alegria”.

Em suma, a família é a culpada, pois ela é a executora direta da educação de seus filhos – ao menos, a da primeira infância –, embora pouca serventia terá tal medida à resolução do fenômeno da drogadição. Todavia, ela não deve ser considerada como a única responsável. Como outras instituições, é um *Aparelho Ideológico de Estado* (ALTHUSSER, 1974), cuja função é a de veicular a ideologia estatal e, por seu turno, o condutor de transmissão das ideias e valores da classe social dominante. Entre todas as instituições da sociedade civil, a família exerce função essencial. Conforme Lacan (1987, p. 13):

Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputadas por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico.

Para Rouanet (1989, p. 34), a família é “[...] a instância mediadora através da qual os valores societários são introjetados no indivíduo e são modeladas as estruturas caracteriológicas funcionais para o sistema de dominação”.

Não se deve deixar de atentar que a criança, ao nascer, é o mundo e necessita construir a noção de que ela faz parte dele. (PIAGET, 1964/1973). Para isso, é necessário a construção do Eu; “processo esse simultâneo ao reconhecimento da existência de outrem e da negação de (parte) dos seus desejos. O pro-

blema é que o desejo impedido de se satisfazer não implica no seu desaparecimento. Ao contrário, ele é “deslocado” e formará a inconsciência” (PEDRO-SILVA, BELUCCI, p. 27).

Ora, conclui-se que a família, como já dito – quando deixa de efetuar os seus encargos socializadores – é, por conseguinte, a culpada pela produção de drogaditos. De certo, cabe a ela, transformar o recém-nascido em sujeito. Para que isso ocorra, a educação exerce papel vital, pois ela objetiva tirar esse ser de uma condição e levá-lo a outra julgada desejável.

Assim, deve-se ter a família como parceira. Ela pode auxiliar no processo de mudança dos filhos, pois é praticamente consenso nos meios acadêmicos que as pessoas só se transformam por amor a alguém. Por isso, a família é uma dessas instituições centrais, pois nela reina os afetos, por excelência.

Considerações finais

Propõe-se a adoção da psicologia construtivista e de uma pedagogia baseada na ação, como a *libertária* de Freire (1975, 1987, 1994, 1999), em oposição aos estilos educativos. Não se tem certeza de sua efetividade na prevenção ao uso de drogas. Para tal, é necessária a realização de estudos empíricos.

Afinal, não se pode desconsiderar que, conforme sistematização feita por Schenker e Minayo (2005) e estudos desenvolvidos por Cruz, Martins e Silva (2022), acerca do consumo de álcool, são variados e de diferentes tipos os fatores de risco e de proteção ao uso de substâncias psicoativas. Os de risco dizem respeito ao uso intenso de tais drogas; à posição complacente dos pais e/ou responsáveis diante desse comportamento; ao envolvimento em grupos julgados por adolescentes como dignos de prestígio e de proteção; aos problemas escolares

(falta de motivação para o aprendizado escolar, apatia, tédio, absenteísmo, mau desempenho escolar, desejo em ser independente, busca de realização pessoal, sem a necessária força de vontade); à conduta de busca de novidade a qualquer custo e independentemente dos riscos para si mesmo e para outrem; à baixa oposição e, até, à tolerância a situações perigosas e rebeldia constante como método para se obter o desejado. Acrescenta-se, ainda, a presença significativa de drogas na Comunidade e a superestimação dos *mass media*, como agência culpada pelo uso de drogas, sobretudo das ilícitas.

No tocante aos fatores protetivos, as citadas pesquisadoras apontaram a resiliência, os fatores individuais, os familiares (tipo de relação com os pais) e os escolares, como a presença de clima seguro e acolhedor; além da influência de grupos de amigos e de fatores sociais mais amplos (emprego, renda, saneamento básico, policiamento comunitário, entre outras ações vitais à concretização de uma vida, minimamente, digna), além de uma comunidade pouco receptiva e intolerante ao uso e ao comércio de drogas psicoativas.

A despeito dessas medidas, porém, é certo que o construtivismo possibilita aos sujeitos a reflexão sobre os malefícios das drogas psicoativas. Além disso, enseja o firmamento do diálogo, aspecto essencial, pois – por meio dele – se desenvolve a reciprocidade, o respeito mútuo e o espírito cooperativo. Em síntese: a moral do bem. Nesse quesito, observa-se que em todos os estudos apontados, está – explícita ou implicitamente – contida a ideia de diálogo como ação absolutamente vital ao não emprego de drogas psicoativas. Nesse sentido, os grupos de amigos não são, em si mesmos, fatores de risco ou protetivos ao uso de tais substâncias. Tudo, dependerá de sua feição e de seus objetivos, sobretudo se se tem o diálogo como um dos seus componentes – que, por sua natureza, só é possível o seu estabelecimento com base no respeito mútuo.

A propósito, agir de maneira cooperativa é essencial, em uma sociedade em que cada um tem buscado fazer prevalecer o seu ponto de vista, a ponto

de acabar por inviabilizar o regime democrático. Só assim os sujeitos conseguirão, apesar da defesa de seus interesses, compreender os alheios e buscar concretizar os que efetivamente podem levar ao desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade, sem - com isso - transformar as relações interpessoais numa guerra de todos contra todos. Como disse Piaget (1948/1978, p. 51), em consonância com a carta dos Direitos Humanos, “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos fundamentais do homem e pelas liberdades fundamentais”.

Esse é o sonho nutrido por todos que buscam construir uma sociedade justa, respeitosa e generosa. Para isso, os autores creem que esse caminho se inicia, desenvolve-se e encerra-se processualmente com o estabelecimento do diálogo.

Referências

- ADORNO, T. W. *et al.* **The authoritarian personality**. New York: Harper, 1950.
- ALTHUSSER, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'état**. Paris: Pensée, 1974.
- APPOLLONI, Rossana. **Despertar Libertar Crescer**. Portugal: Vida Self, 2019.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo (SP): Cultural, 1996. p. 118-320.
- AZEVEDO, M. C. de. **A esthetic education and communicative reason: an other of reason or another rationality?** Santa Maria, 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2007.
- BARBOSA; Z. P.; ROCHA-COUTINHO, M. L. Ser mulher hoje: a visão de mulheres que não desejam ter filhos. **Psicologia & Sociedade**. v. 24, n. 3, p. 577-587, 2012.

BARBOSA-SILVA, L.; PEREIRA, Á.; ALVES, F. A. Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e026, 2021.

BATISTA, S. S. Cultura do narcisismo e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, n. 197, p. 40-49, Jan. - Abr. 2000.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, 75, 43-88, 1967.

BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental psychology**, v. 4, n. 1, p. 2, 1971.

BAUMRIND, D. Effective parenting during the early adolescent transition. In: COWAN, P. A.; HETHINGTON, M. (Orgs.). **Family transitions**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991.

BEUVOIR, S. (1949). **O segundo sexo**. Rio de Janeiro (RJ): Fronteira, 2008.

BÖINGMARIA, E.; CREPALDI, A. Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais. **Educ. Rev.** v. 59, p. 17-33, Jan.-Mar. 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1991)**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. IBGE. **Rendimento domiciliar per capita no Brasil foi de R\$ 1.625 em 2022**. Disp. em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-02/rendimento-domiciliar-capita-no-brasil-foi-de-r-1625-em-2022>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRUCKNER, P. **A tentação da inocência**. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1995.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo (SP): Publifolha, 2000.

CARNEIRO, ÉVERTON N.; ZEFERINO, J. Refletindo sobre a proposta da pedagogia da gratuidade. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 1, p. e10729, Dez. 2020.

- CASSONI, C. **Estilos parentais e práticas educativas parentais**: revisão sistemática e crítica da literatura. Ribeirão Preto (SP), 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2013.
- CASTORINA, J. A. et al. **Psicologia genética**: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1988.
- CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.
- COSTA, J. F. Somos todos responsáveis. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro (RJ), 27 abr. 1997. p. 12.
- COSTA, J. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescentes**. São Paulo (SP): Escuta, 2006. p. 17-23.
- CRUZ, L. A. N. da C.; MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. (Orgs). **Meus alunos estão bebendo! E agora?** 1ª ed. Bauru, São Paulo: Gradus, 2022.
- CUSTÓDIA, M. **Pesquisa mostra como a culpa materna afeta os filhos**. Disp. em: <https://cangurunews.com.br/culpa-materna/> Acesso em: 7 abr. 2023.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1992.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**. Campinas (SP): Verus, 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro (RJ): Paz, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1999.
- FREIRIA, M. H. da. **Relações parentais e a prevenção ao uso de drogas: contribuição piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), 2017.

- FREITAG, B. **Sociedade e consciência**. São Paulo (SP): Cortez, 1984.
- FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1988.
- FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. **Obras completas**. Madrid: Nueva, 1973. v. 3.
- GÂDELHA, L. N.; GONÇALVES, F. M. da S. A adolescência e a responsabilidade social. **Psicologia PT**, p. 1-18, 2020.
- GAZZANIGA, M; HEATHERTON, T.; HALPERN, D. **Ciência psicológica**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2018.
- GROSZ, J.; RODRIGUEZ, S. Y. S. Relação entre violência interpessoal e discriminação. **Aletheia**, Canoas (RS), v. 54, n. 2, p. 112-122, Dez. 2021.
- GUIMARÃES, L. P. (Org.). **Crianças e docência: experiências para além da escola**. Santa Maria (RS): Arco Editores, 2021.
- HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: D. Quixote.1990.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1989.
- KANT, I. (1786). **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: 70, 1960.
- KOHLBERG, L. (1981). **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée, 1992.
- LA TAILLE, Y de. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo (SP): Summus, 1992. p. 47-73.
- LA TAILLE, Y de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 1996a. p. 151-152.
- LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo (SP): Summus, 1996b. p. 9-23.
- LA TAILLE, Y de. **Limites**. São Paulo (SP): Summus, 1998.
- LA TAILLE, Y de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo (SP): Summus, 1999. p. 9-29.

- LA TAILLE, Y de. **Vergonha, a ferida moral**. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2002.
- LA TAILLE, Y. de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de ; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2005. p. 5-21.
- LA TAILLE, Y. de. **Formação ética**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.
- LACAN, J. **Os complexos familiares**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1987.
- LASCH, C. **The culture of narcissism**. New York: Warner Books, 1979.
- LASCH, C. **O mínimo eu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Eds.). **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1983. p. 1-101.
- MARANO, H. E. De olhos bem fechados. **Folha de S. Paulo**. 20 fev 2005. p. 1-6.
- MACEDO, L. de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1985.
- MENIN, M. S. de S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. São Paulo, 1985. 215p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- MEZAN, R. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º nov. 1992. p. 5-6.
- PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2004.
- PEDRO-SILVA, N. **Entre o público e o privado**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- PEDRO-SILVA, N; BELUCCI, A. M. O fenômeno *bullying* e a sua relação com o não exercício dos valores morais e éticos. III Congresso Brasileiro de Educação. In: MESSIAS, V. L. et al. (Org.). **Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 650-670.
- KESSLER, F. et al. Psicodinâmica do adolescente envolvido com drogas. **R. Psiquiatr**, Porto Alegre (RS), v. 25 (supl. 1), p. 33-41, Abr. 2003.

- PATIAS; N. D.; BUAES, C. S. Tem que ser uma escolha da mulher! **Psicol. Soc.** v. 24, n. 2, Ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200007>.
- PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo (SP): Summus, 1994.
- PIAGET, J. (1964). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro (RJ): Forense, 1973.
- PIAGET, J. (1974). **Fazer e compreender**. São Paulo (SP): Melhoramentos, 1978.
- PIAGET, J. (s.d.). **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia / Problemas de psicologia genética**. São Paulo (SP): Abril, 1983. p. 226-241.
- PIAGET, J. (1974). **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PIAGET, J. (1948). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro (RJ): Olympio, 1978.
- PRATA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal (RN), v. 11, n. 3, p. 315-322, Dez. 2006.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo (SP): Ática, 1998.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget: modelo e estrutura** Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio, s. d..
- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo (SP): Cia das Letras, 1987.
- ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro (RJ): Tempo, 1989.
- SANTOS; C. E. dos; COSTA-ROSA, A. da. A reincidência na drogadição a partir da visão do adicto. Assis (SP), 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.
- SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. DE s. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Temas livres - Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 707-717, set. 2005.
- SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre (RS), v. 26, n. 2, p. 227-234, Abr.-Jun. 2010.

SOUZA, P. C. Prefácio. In: KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

TAYLOR, C. **Sources of the self: the making of the modern identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1989.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. São Paulo, 2006. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TRINDADE, R. **Pouco conhecido, navegador é figura fundamental do rali**. 2014. Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/automobilismo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas (SP): Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Campinas, SP, 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

WANDERLEY, A. A. R. Narcisismo contemporâneo: uma abordagem laschiana. **Physis**. v. 9, n. 2, p. 31-47, Dez. 1990.

Recebido 20/10/2022

Aprovado 26/05/2023