

ALINE KADOOKA

**RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E JUÍZO MORAL DE
ADOLESCENTES**

ASSIS

2015

ALINE KADOOKA

**RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E JUÍZO MORAL DE
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências
e Letras de Assis – UNESP – Universidade
Estadual Paulista para a obtenção do título de
Mestra em Psicologia (Área de Conhecimento:
Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Dra. Rita Melissa Lepre

ASSIS
2015

Dedico este trabalho:

Ao Vítor, o grande amor da minha vida, por sempre estar ao meu lado e me fazer tão feliz.

À minha família, por tudo o que sou. Por todo o amor, apoio e cuidado a mim dedicados.

À minha querida amiga Laurinha, por simplesmente, ser a responsável por eu seguir a carreira acadêmica e sempre trazer à tona com a sua alegria contagiante e a sua inteligência incomparável, o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Enfim, é chegado o momento de olhar para trás e agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente me auxiliaram na realização deste trabalho. Não se enganem, não foi fácil! Há pouco tempo, isso me parecia quase impossível...No entanto, estou aqui.

E tudo isso, não seria possível sem você, meu grande amor, que sempre esteve ao meu lado. Quero agradecer por sua dedicação em me fazer feliz, por aguentar pacientemente os meus altos e baixos, as minhas idas e vindas. Com você a minha banda de rock está completa, os meus dias são mais iluminados e a minha vida está preenchida. Não tenho muitas certezas, mas sei que não importa onde eu esteja, é com você que para sempre eu quero ficar. Obrigada por esses sete anos maravilhosos!

Quero agradecer também a minha querida amiga-professora-tutora Laurinha. Não sei se você se lembra, mas foi naquele primeiro dia em Frutal que eu me tornei a Xing. Você, com o seu jeito todo divertido, me disse: - "Xing se vire com essa câmera! Eu preciso deste mapa." Foi uma tarefa difícil, eu matutei muito, mas, enfim, o mapa ganhou forma. Foi naquele momento que você se tornou a maior e a mais importante professora da minha vida. Sabe por quê? Porque você me ensinou a enxergar e acreditar no meu potencial, e, além disso, você me fez ver que por mais difícil que alguma coisa esteja sempre existe uma forma de resolvê-la. E por isso hoje, quero lhe agradecer... sem você eu não estaria aqui, prestes a vivenciar um dos dias mais importantes da minha carreira profissional. Sinta-se responsável também por essa vitória, pois essa conquista é nossa!

Ao meu pai, Eduardo, por todo o seu amor e toda a sua ajuda. Sei que você passou por muitas coisas para que eu pudesse chegar até aqui. Um grande exemplo de vida, um homem batalhador e o maior pescador de todos os tempos. Tenho muito orgulho de ser a sua filha, pois sei que não existe no mundo uma pessoa mais gentil, amorosa e prestativa.

À minha querida "mamis", Luiza, que até hoje me dá um "colinho" sem igual. Que sofre quando eu sofro e se preocupa comigo como ninguém. Aquela que não pensou duas vezes, apenas saltou na frente de um cachorro e me salvou. A pessoa que mais me mima no planeta e me ama incondicionalmente.

Ao meu irmão e melhor amigo, Omir, meu maior parceiro em tudo o que eu faço. Aquele que sempre vai estar ao meu lado nos momentos de dificuldade, nas conversas fiadas e nas idas aos médicos. A sua presença na minha vida é essencial e muito importante.

À minha cunhada Renata, por ser o meu maior exemplo de força, coragem e determinação. Sempre admirarei e amarei você. Não se esqueça, antes de se tornar a minha cunhada, você já era a minha amiga. Choramos juntas à ida do meu irmão ao Japão e você tornou esse período menos doloroso e mais divertido. Lembra quando você me colocou nos ombros para que eu pudesse ver aquele show? Essa é você, não mede esforços para ajudar ao próximo.

À minha irmã Mary, por dividir comigo durante anos o mesmo quarto, sendo sempre a minha segunda mãe, me oferecendo carinho, conselhos e muitas broncas. Devo tudo isso a você e ao Omir, por renunciaram parte de suas vidas para que eu pudesse continuar estudando. Sinto muito a sua falta desde que foi morar tão longe! Agradeço também ao Massami, a Camila e Gabi, por fazerem da minha vida algo tão especial.

À minha nova família, Seu Pedro, Dona Dalva, Alex, Ellen e Antônio por serem tão queridos e amáveis. Por toda a ajuda que vocês deram a mim e ao Vítor, nesse começo de vida a dois.

Aos meus avôs que para sempre estarão guardados em meu coração.

À orientadora deste trabalho, Dra. Rita Melissa Lepre, que teve a paciência e a sensibilidade de me apoiar na construção deste trabalho. Por ser essa professora dedicada e comprometida com os seus orientandos e alunos. Pelo suporte teórico-metodológico.

À professora Dra. Alessandra de Moraes Shimizu, por toda a gentileza, profissionalismo e contribuição para esta pesquisa. E, principalmente, por dividir comigo os momentos de aflição na análise dos dados e me auxiliar na resolução desses problemas.

Aos meus padrinhos, Chafi e Aparecida Helena, que desde muito cedo participaram e contribuíram para a minha formação. E a filha deles, Renata, que me forneceu todas as dicas de estudo para que eu pudesse entrar na UNESP.

À Ariane e ao Willian, por me receberem de maneira tão prestativa e gentil ao abrirem as portas da Comunidade para que a pesquisa fosse realizada.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança em mim depositada.

Ao professor Dr. Leonardo Lemos de Souza por sua dedicação e esforço, e também por sempre dar o melhor de si em prol do programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP-Assis.

Ao Paulo César e a Larissa do SAEPE, que deram todo o suporte para a realização do XI Encontro de pós-Graduação.

À Ivanilda da biblioteca, por sua gentil colaboração na edição da ficha catalográfica dessa dissertação.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação por todo o apoio prestado.

Ao Tommy, Mel e Lorenzo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

KADOOKA, Aline. **Relações entre os estilos parentais e juízo moral de adolescentes**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Estudos sobre como os pais estão educando os seus filhos têm sido realizados na abordagem de estilos parentais. As primeiras informações que as crianças recebem, normalmente são advindas deles, pois na fase pré-escolar são os principais responsáveis pelo provimento de recursos materiais e afetivos. Na prática educativa os pais ao interagirem com seus filhos ou por meio de seus próprios comportamentos, transmitem normas e valores às crianças e aos adolescentes e, portanto, influenciam o desenvolvimento moral dos mesmos. Essa interação influencia no repertório de ferramentas que serão utilizadas para o enfrentamento das diferentes situações da vida. As regras, as ações, os julgamentos e os valores que os pais expressam contribuirão para o modo de ser da criança. Do ponto de vista da psicologia da moral, os pais podem ser bons ou maus modelos, já que são inevitavelmente seus exemplos. Quando os adolescentes praticam e vivenciam as regras de acordo com a cooperação e não por pressões de forças externas ou obediência, são capazes de elaborá-las de maneira mais consciente. Daí a importância do respeito mútuo e o diálogo para o percurso até a autonomia moral. O presente estudo teve como objetivo analisar as relações entre o raciocínio moral de adolescentes e os estilos parentais. Participaram dessa pesquisa 55 adolescentes entre 11 e 17 anos matriculados em um Programa Social do município de Assis-SP. Para atingir os objetivos propostos utilizamos como instrumentos a Escala de Exigência e Responsividade e o Defining Issues Test (DIT-2). Convém ressaltar que o Esquema de Interesse Pessoal, compreende os níveis mais baixos de desenvolvimento moral, ou seja, o nível pré-convencional. Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que os participantes apresentaram principalmente um nível de raciocínio moral pré-convencional e convencional. Já em relação aos estilos parentais diríamos que os pais autoritativos e negligentes foram os mais prevalentes. Os resultados obtidos sugerem a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

Palavras-chave: estilos parentais, desenvolvimento moral, adolescentes.

KADOOKA, Aline. **Relations between parenting styles and adolescent moral judgment**. 2015. 121f. Dissertation (Master in Psychology). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

Studies on how parents are educating their children have been conducted in the parenting styles approach. Parents are responsible for providing the first information to the children, because in the preschool period are primarily responsible for the provision of material and emotional resources. In educational practice, the parents when interact with their children or through their own behavior, transmit norms and values to children and adolescents and therefore contribute to the moral development of the same. In educational practice, the parents when interact with their children or through their own behavior, transmit norms and values to children and adolescents and therefore contribute to the moral development of the same. This interaction influences in the repertoire of tools that will be used to cope with the different situations in life. The rules, actions, judgments and values that parents express contribute to the mode of being of the child. From the point of view of moral psychology,, parents can be good or bad models, since they are inevitably their examples. When teens practice and experience the rules in accordance with the cooperation and not by external pressures or obedience, they are able to elaborate them differently. Hence the importance of mutual respect and dialogue for the way to the moral autonomy. This study aimed to analyze the relationship between moral reasoning teens and parenting styles. Participated in this study 55 adolescents between 11 and 17 years enrolled in a Social Program Assis-SP. To achieve the proposed objectives, we use as instruments the Respondingness and Demandingness Scale and the Defining Issues Test (DIT-2). It is worth mentioning that the Scheme of Interest Staff comprises the lower levels of moral development, ie the pre-conventional level. The results obtained in this study indicate that the participants mainly showed a level of pre-conventional and conventional moral reasoning. In relation to parenting styles would say that the authoritative and neglectful parents were the most prevalent. The results suggest the need for further research on the topic.

Key-words: parenting styles, moral development, adolescents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configurações das famílias brasileiras de acordo com o Censo de 2010.	70
Figura 2 - Novas Famílias	71
Figura 3 - Gráficos com as frequências obtidas nos quatro Estilos Parentais: Materno, paterno e combinado.....	85
Figura 4 - Estilos parentais em função do sexo.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Quem o adolescente considera como os seus principais responsáveis .	68
Gráfico 2 - Frequência de respostas dos adolescentes às questões sobre a Exigência Parental, considerando apenas as respostas classificadas como Alta Exigência.....	80
Gráfico 3 - Frequência de respostas dos adolescentes às questões sobre a Responsividade Parental.....	83
Gráfico 4 - Comparação dos escores médios brutos no DIT-2 pertencentes a dois estudos brasileiros.	92
Gráfico 5 - Correlação de Pearson entre o Esquema de Interesse Pessoal e o escore total da escala de Exigência Materna, n=40.....	94
Gráfico 6 - Correlação de Pearson entre o índice N2 e o escore total da escala de Exigência Materna, n=40.....	96
Gráfico 7 - Análise da Variância (ANOVA) para os Esquemas morais, tendo em conta os três estilos maternos, n = 40.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra utilizada no estudo. Assis, 2014 (n=40).....	67
Tabela 2 - Alfa de Cronbach para a Escala de Exigência e Responsividade para mães, pais e os dois combinados. Assis, 2014 (n=40).....	73
Tabela 3 - Medidas de centralidade e variabilidade para a Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40).	75
Tabela 4 – Estilos parentais para mães, pais e dos dois combinados. Assis, 2014 (n=40).....	75
Tabela 5 - Estilos parentais para mães, pais e dos dois combinados segundo o sexo do adolescente. Assis, 2014 (n=40).	76
Tabela 6 – Frequência de respostas dadas pelos adolescentes às situações de exigência parental propostas pela Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40).....	78
Tabela 7 – Frequência de respostas dadas pelos adolescentes às situações de responsividade parental propostas pela Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40).	82
Tabela 8 - Coeficiente Alfa de Cronbach dos esquemas do DIT-2. Assis, 2014 (n=30).....	87
Tabela 9 - Esquemas predominantes de juízo moral. Assis, 2014 (n=30).	89
Tabela 10 - Pontuação média bruta dos adolescentes no DIT-2. Assis, 2014 (n=30)	90
Tabela 11 - Coeficientes de correlação de Pearson entre a Exigência materna, paterna e combinada e os esquemas morais. Assis, 2014 (n=40).....	93
Tabela 12 - Coeficientes de correlação de Pearson entre a Responsividade materna, paterna e combinada e os Esquemas morais, n=40.	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
CAPÍTULO 1. SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS	19
CAPÍTULO 2. SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	30
CAPÍTULO 3. RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO MORAL	49
CAPÍTULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1 População-alvo	56
4.2 Aspectos éticos.....	57
4.2.1 Liberdades e garantias	58
4.2.2 Critérios de inclusão e de exclusão	58
4.2.3 Coleta de Dados	59
4.3 Instrumentos de medida	60
4.3.1 Escala de Exigência e Responsividade	60
4.3.2 Defining Issue Test - 2 (DIT-2)	61
CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
5.1 Descrição dos Participantes	65
5.2 Escala de Exigência e Responsividade	73
5.3 Defining Issues Test 2	86
5.4 Relações entre a escala de Exigência e Responsividade e o DIT-2.....	93
CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS 114	
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	115
ANEXO B – ESCALA DE EXIGÊNCIA E RESPONSABILIDADE	118
ANEXO C – EXEMPLO DO DIT2	119

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A adolescência é sinônimo de mudanças, pois é época de grandes transformações físicas, biológicas, sociais e cognitivas. Pensar na etimologia desta palavra nos remete à ideia de desenvolvimento, uma vez que, no latim temos: “ad” = ‘para’ + “olescere” = ‘crescer’; portanto ‘adolescência’ significaria ‘crescer para’ (PEREIRA; PINTO, 2003). Não é por acaso que ela se encontra entre a infância e a fase adulta, pois passa de uma fase de dependência, vulnerabilidades e prematuridade e caminha-se para o desenvolvimento da autonomia (FLEMING, 1988).

Existe um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação de seus filhos, isso se deve em partes, pelas diversas transformações, inclusive estruturais, pelas quais a família vem passando. Tais mudanças influenciam diretamente as relações entre pais e filhos (PEREIRA, 2004).

A família, como um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento infanto-juvenil. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência na transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades, e também pelo modelamento de atitudes, valores morais e culturais e normas de conduta (BAUMRIND, 1966; AMAZONAS et al., 2003; DESSEN; POLONIA, 2007; KREPPNER, 2000; MARTINS, 2009). De acordo com Whiting (1970), a socialização pode ser definida como um processo de aprendizagem e internalização em que a cultura de uma geração é transmitida para a seguinte.

Piaget define que: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Porém, existe uma grande dificuldade de se diferenciar o que provém da regra em si e o que provém do respeito da criança pelos seus pais, já que as regras morais lhes são transmitidas pela maioria dos adultos.

Assim, no processo de socialização, crianças e adolescentes começariam a reconhecer seus interesses a partir de sua inserção ativa nos diversos grupos da sociedade. Entretanto, deve-se considerar que os grupos não se desenvolvem num vácuo social, mas no interior de formações sociais, econômicas e de formações políticas com ideologias específicas. As características das formações sociais

influenciam as relações intergrupais, mas também são consequências dessas relações (CAMINO, CAMINO; MORAES, 2003).

Para compreendermos a questão do desenvolvimento moral do adolescente, primariamente é necessária uma contextualização das transformações ocorridas no mundo contemporâneo. As sociedades modernas são permeadas pelo rápido avanço técnico e científico, além das transformações políticas, sociais e econômicas. Para Setton (2002) a contemporaneidade traz um universo sociocultural amplo, diversificado e fragmentado, marcado pela produção de bens culturais e a circularidade da informação. Esse novo paradigma cultural influenciaria a formação moral, psicológica e cognitiva do homem.

De acordo com Hall (2006) essas transformações causariam uma multiplicação dos sistemas de significação e de representação cultural que, consequentemente, impactaria diretamente na identidade do indivíduo. Se antes a ideia de uma identidade plenamente unificada era plausível, hoje ela representa uma ilusão, devido à multiplicidade cambiante de identidades possíveis com os quais podemos temporariamente nos identificar. O declínio das velhas identidades somado à fragmentação do indivíduo abre precedentes para a chamada “crise de identidade”, e o indivíduo então, se vê mergulhado em um universo instável no mundo social. Erikson (1987) define identidade como uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. Para o autor, construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida.

O advento da época “pós-moderna” configura-se como um fenômeno que Lyotard (1986) definiu como o esgotamento e desaparecimento das grandes sagas de legitimação, especialmente as religiosas e políticas. Para Dufour (2001) tudo recai sobre o sujeito, que sente a falta de um enunciador coletivo confiável. Os colapsos psíquicos, o mal-estar no campo cultural, a multiplicação de atos de violência e a emergência de formas de exploração em vasta escala, são sintomas provocados pela invasão de formas de destituição subjetiva.

La Taille e Cortella (2005), estudiosos da Educação, discutem uma possível crise moral e ética na sociedade brasileira e atribuem a volta da discussão sobre ética ao individualismo exacerbado e a cultura hedonista.

O livro “Crise de Valores ou Valores em Crise?” (LA TAILLE; MENIN, 2009) aborda reflexões pertinentes à Psicologia Moral. Para responder essa questão,

Menin propôs a grandes estudiosos da questão moral o início de uma série de pesquisas que refletissem sobre essa questão. Eles se propuseram a refletir se os valores estariam em declínio/ausentes ou em processo de transformação. Tal questão mantém a sua contemporaneidade, diante às atuais faces da violência, corrupção, desrespeito, bullying, drogadição, etc. La Taille (1998), pontua que se existe a ideia de que há uma crise de valores é porque faltam aos jovens boas referências.

Os valores sociais sofrem reflexos da globalização, dos avanços tecnológicos e o desenvolvimento da economia mundial. Tal transformação interfere na construção de valores éticos que perpassarão a educação dos jovens, já que a interação social dos sujeitos se fundamenta na troca afetiva com os objetos e pessoas (LA TAILLE; MENIN, 2009).

Para Camino, Camino e Moraes (2003), a atual conjuntura do nosso país revela um conjunto de crises políticas e econômicas, mas entrelaçada a essas, vem se desenvolvendo uma forte crise de valores morais. Acredita-se que essa crise moral é decorrente, em parte, à configuração atual do capitalismo. Esses autores buscam em Apel (1994) e Habermas (1973/1978) respostas para tal crise. De acordo com o primeiro, o capitalismo gerou progressos técnicos e científicos, porém esqueceu-se de criar uma ética compatível, fundada na cooperação e na responsabilidade solidária. Já Habermas (1973/1978), acredita que o capitalismo neoliberal propiciou a manutenção de uma ética voltada para os valores especificamente burgueses, que promoveu, por exemplo, atitudes individualistas, opiniões despolitizadas na vida pública e adesão a valores dirigidos ao consumo.

Não nos resta dúvida de que diversos mecanismos estão em jogo na explicação da profundidade e extensão desta crise moral e ética. E nem nos surpreende que essa nova forma de condição subjetiva repercuta na formação da identidade dos adolescentes.

Tal cenário influencia a constituição e o desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, recai sobre a educação das crianças e adolescentes, o que nos remete, inevitavelmente, à ausência de referência dos jovens (DUFOR, 2001).

Diante dessa conjuntura, como psicólogos, somos questionados por diversas vezes pelos pais sobre qual seria a melhor maneira de educar os seus filhos, ou seja, qual seria o “melhor estilo parental”. As dificuldades dos pais para desempenhar seus papéis de educadores, principalmente quando a questão

envolvida é a colocação de limites, inspiraram a execução desta pesquisa. O interesse em pesquisar os Estilos Parentais teve as suas raízes no diálogo profícuo com uma professora universitária, além da realização de estágios e o Projeto de Iniciação Científica executados na Graduação. Já a questão sobre o desenvolvimento moral, ganhou forma no contato com a orientadora de mestrado, que através de disciplina ministrada no curso clarificou uma possível relação entre essas duas temáticas.

No Brasil, há pesquisas diversas que buscam relacionar os estilos parentais a alguma variável ou fenômeno, tais como estilos parentais e desenvolvimento de habilidades (PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999), estilos parentais e consumo de drogas em adolescentes (PAIVA; RONZANI, 2009), práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003), a relação entre estilos parentais e otimismo na criança (WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003), entre outros. No entanto, não encontramos nenhum estudo brasileiro que abordasse especificamente a relação entre os estilos parentais e o nível de desenvolvimento moral do adolescente.

A presente pesquisa justifica-se por fornecer dados objetivos e auxiliares para o dimensionamento de questões relativas ao desenvolvimento moral e suas possíveis relações com os estilos parentais, provendo a produção de conhecimento indispensável ao desenvolvimento de novos estudos, além de acreditarmos que poder-se-á contribuir para o planejamento de programas de orientação de pais.

Temos como objetivo geral analisar as relações entre o juízo moral de adolescentes frequentadores de uma instituição socioeducativa e os estilos parentais na visão dos mesmos. Já como específicos temos: a) Descrever os estilos parentais na concepção dos adolescentes nas dimensões de exigência e responsividade; b) Descrever o juízo moral de adolescentes frequentadores de uma instituição socioeducativa; c) Analisar a relação entre os estilos parentais e o juízo moral.

Se por um lado, trata-se de uma pesquisa inabitual, arriscaremos a cruzar esses dois pólos e a relacioná-los, mesmo que na fundamentação teórica sejamos obrigados a tratar de um lado, os estilos parentais e, de outro, o desenvolvimento moral. Esta possível colaboração para o campo da Psicologia e Educação nos fazem acreditar que a nossa presente pesquisa é de suma importância para

podermos prover novos estudos sobre a influência dos estilos parentais no desenvolvimento moral.

Desta forma, aborda-se no capítulo I a questão dos estilos parentais, considerando as dimensões de exigência e responsividade. Nesse capítulo traremos as ideias de alguns autores como Baumrind (1966); Maccoby e Martin (1983); Darling e Steinberg (1993); Teixeira, Bardagi e Gomes (2004), entre outros. Discute-se a importância da qualidade da relação entre pais e filhos, além de levantar questões sobre a influência desses estilos parentais no desenvolvimento infanto-juvenil.

O segundo capítulo apresenta a revisão das principais teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral. Trabalharemos à luz dos autores Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992) e La Taille (1994; 1996; 1998; 2002a, 2002b; 2005).

No terceiro capítulo discutem-se as possíveis relações entre os estilos parentais e o desenvolvimento do raciocínio moral. Ressalta-se, a importância da relação entre pais e filhos na constituição e desenvolvimento do referencial de condutas e valores do adolescente.

No quarto capítulo expomos a metodologia de pesquisa, a população alvo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados.

No quinto capítulo pretendemos apresentar os resultados e submetê-los à análise criteriosa.

Por fim, teceremos nossas considerações finais.



CAPÍTULO 1

SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS

São momentos de dificuldade e incerteza, mas também são tempos abertos a novas possibilidades que nos convidam à criatividade e à mudança. Uma crise é uma oportunidade (...). Todos juntos podemos derrotar a desesperança e aproveitar as oportunidades para construir formas de vida mais justas e que nos tornem mais felizes (PUIG, em D'AUREA-TARDELI, 2009, p.71)

門岡

CAPÍTULO 1. SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS

Percebe-se no discurso dos pais uma constante indagação sobre como educar os seus filhos. Eles, por vezes, demonstram insegurança e dificuldades para exercerem os seus papéis e ações, principalmente, quando o quesito é autoridade e imposição de limites. Sabe-se que os limites na educação são, sem dúvida, fundamentais na formação do indivíduo. (LA TAILLE, 1998, 2002b; SILVA, 2009).

Acredita-se que os estilos parentais, mediante as experiências vivenciadas na interação entre pais e filhos, participam da construção dos referenciais de conduta da criança e, posteriormente, do adolescente. Dessa relação poderá emergir tanto o desenvolvimento de habilidades positivas, ou também de comportamentos de risco ou considerados inadequados (SILVA, 2009).

O papel da interação familiar no desenvolvimento da criança e do adolescente é um dos temas que atraem o interesse de diversos pesquisadores (DE ARAÚJO, 2007; PRATTA; SANTOS, 2007; TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004; GOMIDE; MARINHO; CABALLO, 2001). Estudos sobre como os pais estão educando os seus filhos têm sido realizados na abordagem de estilos parentais, uma das formas mais utilizadas para a investigação das interações socializadoras na família e sua influência sobre os filhos ao longo do tempo (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004).

As práticas educativas parentais são um padrão global de características adotadas pelos pais para socializar, controlar ou desenvolver valores e atitudes em seus filhos. Ela se constitui através da interação dos pais com a criança e o seu conjunto denomina-se estilo parental (CECCONELLO, DE ANTONI; KOLLER, 2003; DARLING; STEINBERG, 1993; HART et al., 1998).

Os primeiros estudos sobre os estilos parentais foram realizados no método quantitativo e posteriormente, emergiram outros na perspectiva qualitativa. A semelhança desses estudos é que ambos procuravam identificar estes três aspectos separadamente: a relação emocional entre pais e crianças, as práticas e comportamentos parentais e o sistema de crenças dos pais (VITALI, 2004, p.19).

Segundo Maccoby e Martin (1983), os primeiros trabalhos realizados sobre o assunto, referiam à existência de duas dimensões fundamentais nas práticas educativas parentais: a primeira relacionada a atitudes coercitivas, tais como punição física e gritos, e outra ligada a atitudes afetivas, como mostrar desapontamento, orgulho e dar afeto contingente às situações. Vitali (2004) enfatiza que, no entanto, o divisor de águas nessa temática ocorreu a partir do modelo teórico criado por Diana Baumrind. Ela foi responsável por incorporar os três aspectos já mencionados (VITALI, 2004).

Diana Baumrind (1966; 1967; 1971), psicóloga, se dedicou a estudar os efeitos do controle parental sobre o desenvolvimento do comportamento infantil. Em 1966, através de uma pesquisa que realizou com crianças pré-escolares e os seus respectivos pais, descreveu uma primeira tipologia classificatória de identificação dos estilos parentais. Eles foram divididos em três modelos: autoritativos, autoritários e permissivos.

Os pais do tipo autoritativo correspondem àqueles que tentam direcionar as ações de suas crianças de maneira reacional e orientada, incentivam o diálogo e exercem controle rígido nos pontos de divergência, impondo sua perspectiva de adulto e reconhecendo que a criança possui interesses próprios e maneiras particulares (BAUMRIND, 1966). São ainda, aqueles que instruíam seus filhos quanto a seu comportamento e atividades de modo coerente; são carinhosos, mas ao mesmo tempo sabem quando interferir nas atitudes do filho; levam em consideração o interesse das crianças, mas procuraram o equilíbrio; os incitam a refletir sobre suas próprias atitudes (FALCKE; ROSA ; STEIGLEDER, 2012).

Já os pais classificados como autoritários são aqueles que tendem a agir de forma rígida, buscando a obediência, o respeito pela ordem, tradição, autoridade e não valorizam o diálogo, prezam pela obediência. Os pais autoritários tentam moldar, controlar e avaliar o comportamento da criança de acordo com um padrão definido de conduta, estabelecidas e normalmente absolutas, sendo a favor de medidas punitivas para impor o que pensam ser certo (BAUMRIND, 1966; MACCOBY; MARTIN, 1983).

O tipo permissivo tenta se comportar de forma não punitiva, aceitando os impulsos, desejos e ações da criança, eles não se apresentam para os filhos como um modelo, e sim como um recurso para a realização de seus desejos. (BAUMRIND, 1966, MACCOBY; MARTIN, 1983). Para Ferreira, Bastos e Campos

(2014), podemos dizer que esse estilo é marcado pela compreensão, mas não pela exigência. Os pais procuram fugir dos confrontos e da imposição de castigos, além de não incentivarem o filho a atingir a maturidade ou a pensarem por si mesmos.

Maccoby e Martin (1983) foram responsáveis por reformular os estilos caracterizados por Baumrind (1966), analisaram os estilos parentais em termos do cruzamento das dimensões exigência e responsividade. Por exemplo, o estilo autoritativo deriva do cruzamento entre alta exigência e alta responsividade. Traremos todos os 4 estilos posteriormente. A responsividade está relacionada a atitudes afetivas, refere-se à compreensão que os pais manifestam com seus filhos, à sincronicidade dessa relação e à capacidade dos pais em serem contingentes ao atender às necessidades e às particularidades dos filhos, visando, por meio de apoio emocional, beneficiar o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos mesmos. (DARLING; STEINBERG, 1993; DA COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004; PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008). Enquanto a exigência é aquela que diz respeito às atitudes coercitivas, à disponibilidade dos pais para controlar o comportamento dos filhos, estabelecendo regras e impondo-lhes limites, através de supervisão/monitoramento, estabelecimento de expectativas de desempenho, cobrança e da disciplina (DARLING; STEINBERG, 1993; DA COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004; PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008).

Além disso, Maccoby e Martin (1983) propuseram também a separação do estilo permissivo em dois: indulgente e negligente. Tal modificação alterou as classificações de três para quatro estilos de criação de filhos pelos pais: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente.

De acordo com eles, teríamos:

- Autoritativos: Correspondem aos pais que apresentam altos níveis de exigência e responsividade.
- Autoritários: São aqueles que possuem alto nível de exigência e baixo nível de responsividade.
- Indulgentes: os pais, no estilo indulgente, têm como características baixo nível de exigência e alto nível de responsividade, portanto raramente fazem exigências e oferecem apoio afetivo incondicional.

- Negligentes: são aqueles que demostram baixos níveis de exigência e baixo nível de responsividade, usualmente não apresentam nenhum tipo de exigência e ainda não são afetuosos.

Esses autores defendem a influência do estilo parental no comportamento das crianças e, relacionam os tipos negligente e indulgente a problemas no desenvolvimento dos filhos; enquanto que pais autoritativos geram crianças mais competentes emocional e socialmente. Já no estilo autoritário eles relataram alguns distúrbios cognitivos e emocionais no desenvolvimento da criança, tais como: hostilidade, dependência, problemas de personalidade, nervosismo, etc. (MACCOBY; MARTIN, 1983). Baumrind (1967) crianças pré-escolares demonstraram ser menos satisfeitos e seguros e mais propensos a se tornarem hostis quando estão sob estresse. Além disso, tendem a ser menos populares e menos solícitos com os seus colegas.

Darling e Steinberg (1993) realizaram uma revisão histórica do conceito de estilo parental, incluindo críticas e mudanças. Propuseram a transposição da combinação entre exigência e responsividade, sugerindo que, além dessas, outros fatores influenciavam o estilo parental. Para eles o estilo parental devia ser entendido como um contexto em que os pais influenciam seus filhos através de suas práticas de acordo com suas crenças e valores. Estes autores enfatizaram, ainda, a importância de se diferenciar o “estilo” parental das “práticas” parentais, lembrando que este corresponde a um padrão global de características e estratégias usadas para suprimir ou encorajar comportamentos, e aquele diz respeito ao conjunto de atitudes dos pais, que criam um clima emocional em que se expressam os comportamentos dos pais, os quais incluem as práticas parentais e outros aspectos da interação pais-filhos (DARLING; STEINBERG, 1993).

O conceito de estilo parental foi ampliado desde Baumrind (1966) até Darling e Steinberg (1993). Assim, o estudo sobre práticas disciplinares deixou de restringir-se ao papel de controle, passando a abranger o aspecto de responsividade às necessidades das crianças e, mais ainda, englobando tudo o que contribui para a constituição do clima emocional em que o filho é educado (WEBER et. al., 2004, p.324).

Vários estudos sobre a educação dos filhos estão emergindo graças à atual conjuntura contemporânea. Os pesquisadores levantam vários questionamentos a respeito de qual estilo parental seria mais efetivo no desenvolvimento infanto-juvenil.

Lamborn et al. (1991) e Steinberg et al. (1994) relacionam aos estilos autoritário, indulgente e negligente a maior incidência de resultados negativos no desenvolvimento infantil, tais como: problemas de comportamento, abuso de substâncias, fracasso escolar e baixa autoestima. Em contrapartida, no estilo autoritativo destacam-se maior competência social, assertividade e comportamento independente de crianças (BAUMRIND, 1966); e em adolescentes, melhores níveis de adaptação psicológica, competência social, autoestima, desempenho acadêmico, autoconfiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão (BAUMRIND, 1971; LAMBORN et al., 1991; STEINBERG et al., 1994; STEINBERG et al., 1991).

A forma como os pais interagem e educam seus filhos é crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados ou de comportamentos considerados, pelos pais e/ou professores, como inadequados, os quais são entendidos como "déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência" (SILVA, 2000, p. 1).

A importância da qualidade da relação pais-filhos sobre o desenvolvimento das crianças tem se mostrado irrefutável por muitos estudiosos do assunto. Gomide, Del Prette e Del Prette (2003) inter-relacionam inadequação de práticas educativas a problemas no desenvolvimento cognitivo e social e no desempenho acadêmico dos filhos. Crianças na idade escolar, com pouca interação com ambos os pais, apresentam menor desenvolvimento cognitivo e mais problemas de comportamento (ANSELMINI et al., 2004; STOCKER et al., 2003). Em relação à influência da interação familiar sobre o desempenho acadêmico dos filhos, alguns autores (HILL; TAYLOR, 2004; NEWCOMBE, 1999) mostram que as crianças com melhor desempenho acadêmico têm pais e mães mais envolvidos, afetuosos e verbalmente sensíveis, que evitam o uso de punições e restrições.

Ainda de acordo com Gomide (2001; 2004) e Prust e Gomide (2007), na prática educativa, os pais ao interagirem com seus filhos ou por meio de seus próprios comportamentos, transmitem normas e valores às crianças que serão generalizados em outras circunstâncias.

Gómez-Ortiz et al. (2014) realizaram uma pesquisa para investigar a relação entre estilos parentais e o envolvimento em bullying. Participaram do estudo 626 estudantes do ensino médio. As informações foram coletadas por meio de um questionário de autorrelato que continha dois instrumentos: “European Bullying Intervention Project Questionnaire” e “Scale for the assessment of the parenting styles of mothers and fathers of adolescents”. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas na percepção dos estilos parentais entre os alunos envolvidos e não envolvidos em bullying e entre os diferentes tipos de envolvimento. Diferentes dimensões de estilos parentais também foram identificadas como fatores de risco ou de proteção no envolvimento bullying. De acordo com a pesquisa anterior, eles encontraram especificamente que a percepção dos estilos parentais (especialmente controle comportamental, afeto e comunicação) é significativamente relacionada com o envolvimento de bullying.

DeHaan (1997); Olweus (1991); Sudermann, Jaffe e Schieck (1996) sugerem que as crianças que praticam bullying advêm de famílias que são pouco amorosas e afetivas, com dificuldade para partilharem os seus sentimentos e com um relacionamento distante. Associa ainda, o modo de agir dos “Bullies” (Valentões), com a prática de disciplina inconsistente e com pouco monitoramento. Em geral, eles encontraram evidências de que os “Bullies” percebiam os seus pais como pouco carinhosos, muito críticos e rígidos, com poucas habilidades para a resolução de problemas.

Através de uma análise sistemática da literatura, Kawabata et al. (2011), buscaram investigar através da meta-análise, como a parentalidade afeta a agressão relacional, social ou indireta¹. Um levantamento de artigos e dissertações foi feito em periódicos eletrônicos internacionais, tais como: EconLit, ERIC, PAIS, PsychInfo, Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, and Art and Humanities Citation Index. As palavras-chave utilizadas para localizar comportamentos parentais e relações pais e filhos foram: pais, parentais e parentalidade; anexo à disciplina, controle, calor, envolvimento, abuso, maus-tratos, monitoramento ou sensibilidade. Já para agressão relacional as palavras-chave utilizadas foram: agressão social, agressão indireta, agressão relacional, vitimização

¹ É a agressão que pretende ferir a autoestima e/ou *status* social da vítima. Compreende atitudes de indiferença, isolamento difamação e negação aos desejos, sendo mais adotado pelas meninas (FEKKES, PIJPERS, VERLOOVE-VANHORICK, 2005; GALEN; UNDERWOOD, 1997).

ou assédio moral. No total foram encontrados 4218 artigos, mas após lerem o resumo, apenas 48 estudos independentes (N= 28.097 crianças) atenderam completamente o critério de inclusão. O objetivo desse estudo era analisar e integrar as conclusões sobre as associações entre os vários tipos de comportamentos parentais e a agressão relacional, e identificar fatores potenciais e metodológicos que poderiam moderar estas associações. Para distinguir entre as diferentes estratégias de paternidade, os especialistas classificaram as medidas parentais em 10 grupos. Os resultados de uma análise de correspondência múltipla revelaram quatro grupos distintos: parentalidade positiva (autoritativo), parentalidade psicologicamente controladora², parentalidade severa (autoritário) e parentalidade abstente (permissivo). Desses, três grupos corresponderam aos estilos parentais caracterizados por Baumrind. Quanto à associação entre esses quatro tipos de pais e agressão relacional, os resultados demonstraram que a paternidade autoritativa estava relacionada com níveis mais baixos de agressão relacional; enquanto a parentalidade autoritária e permissiva foram associados ao seu aumento. Ambos os estilos parentais (dos pais e os das mães) foram associadas de forma semelhante com a agressão relacional, no entanto, quando a mãe é considerada autoritária ou permissiva os níveis de agressão relacional dos meninos aumentaram significativamente, enquanto que, os pais enquadrados no tipo psicologicamente controlador, a agressividade relacional era maior nas meninas do que nos meninos. De acordo com os autores, uma possível explicação para esse achado poderia ser a aprendizagem por observação das crianças do uso de agressão (PATTERSON, 1986). Ou seja, as crianças se tornariam mais agressivas observando os comportamentos agressivos de seu pai. Este ponto de vista sugere que a paternidade envolvendo o uso de táticas de controle psicológico pode servir como um contexto de socialização em que as crianças são mais propensas a usar relacionamento agressivo nas estratégias de interações entre pares (CASAS et al., 2006). Grusec, Goodnow e Kuczynski (2000) acreditam que os pais que são firmes, mas não controladores e confiam mais no raciocínio e persuasão (estilo autoritativo)

² Um estilo parental que não tenha sido especificamente distinguido por Baumrind, mas tem sido investigado em associação com a agressão relacional é a parentalidade psicologicamente controladora. Controle psicológico é uma forma negativa de controle parental que interfere com a autonomia psicológica das crianças (BARBER et al., 2005). As táticas utilizadas pelos pais psicologicamente controladores incluem a retirada do amor, indução de culpa, uso de expressões negativas (por exemplo, a expressão de decepção e vergonha para a criança) e possessividade excessiva ou proteção, ou seja, manipulação dos relacionamentos ou controle do comportamento da criança entre pais e filhos (NELSON ; CRICK, 2002).

do que no uso do poder (estilo autoritário), são mais eficazes na criação dos seus filhos.

Em um estudo que buscou investigar a influência dos estilos parentais percebidos sobre os níveis de indecisão profissional, ansiedade e depressão de adolescentes, os autores Hutz e Bardagi (2006) entrevistaram 467 adolescentes, de 15 a 20 anos. Para tanto utilizaram os seguintes instrumentos: Questionário Sóciodemográfico, Escala de Indecisão Profissional, Escala de Estilos Parentais e os Inventários Beck de Ansiedade e Depressão. Os estilos autoritativo e negligente predominaram nessa amostra, seguidos pelos estilos indulgente e autoritário. Este estudo corroborou a importância do papel dos pais no bem-estar psicológico dos filhos, já que filhos de pais autoritários e negligentes tiveram um maior índice de ansiedade e depressão do que os outros. Os autores acreditam que esse sofrimento psicológico poderia afetar outras áreas além da escolha profissional, causando nos adolescentes dificuldades escolares, problemas de interação social, etc. Concluíram, portanto, que os estilos parentais afetariam globalmente o desenvolvimento dos adolescentes, desde a formação de competências básicas até os comportamentos complexos como a escolha profissional.

Paiva e Ronzani (2009) realizaram uma revisão sistemática na literatura com o intuito de compreender a associação entre os estilos parentais e o consumo de substâncias psicoativas entre adolescentes. Para tanto, realizaram buscas em três bancos de dados - Medline, Adolec e Pubmed no período de janeiro de 1997 a julho de 2007. As palavras-chaves utilizadas foram: *parental styles* e *parental monitoring* associadas à *substance use*. De acordo com os anos dos artigos publicados ficou evidente um crescimento no interesse dos pesquisadores em compreender a relação entre o uso de substâncias e os estilos parentais, desde os meados dos anos 90, aumentado ainda mais no início deste século. Após uma primeira seleção foram identificados 55 artigos, porém apenas 30 preencheram os critérios de inclusão e exclusão dos autores. Eles constataram uma significativa associação entre o uso abusivo e os estilos parentais, já que os adolescentes que classificavam os seus pais no estilo autoritativo e não permissivo eram relacionados a um menor consumo de álcool e drogas, enquanto que nos adolescentes cujos pais eram percebidos como negligentes esse consumo era aumentado. Esses resultados demonstram a importância do envolvimento parental no monitoramento e conhecimento de seus filhos, já que foram considerados como fatores protetivos contra o uso de álcool e

drogas algumas atitudes dos pais, tais como: saber onde eles estão, conhecer os seus amigos, estar atentos às suas atividades, saber como eles gastam seu dinheiro ou o que fazem no tempo livre. Além do controle, ficou evidenciado a importância também de outras duas práticas parentais, o suporte e o envolvimento parental. Sendo assim, os autores chegaram à conclusão de que a ausência de suporte e monitoramento parental podem colocar o adolescente sob maior vulnerabilidade para o uso abusivo de álcool e drogas, especialmente porque aumenta a probabilidade de envolvimento com pares usuários.

Quando citamos a questão do monitoramento ou do controle parental, possivelmente nos lembraremos da palavra “limites”. E mais ainda, seremos invadidos pela questão: “Atualmente, faltam às crianças a imposição de limites?”. La Taille (2002a) nos expõe em seu artigo uma profícua discussão sobre a tradução técnica da palavra “limite” para a psicologia moral. Tal texto foi motivado, por duas razões; em primeiro lugar, pelo crescente questionamento da falta de limites das crianças e dos jovens; e em segundo, pela única forma como o termo é empregado dentro do campo da psicologia moral (obrigação, proibição, restrição de liberdade). Em termos morais, diríamos que é aquilo que denominamos como dever. Sabe-se que os deveres morais representam uma necessidade intrínseca para o convívio em sociedade, por isso desde os primórdios da civilização os limites restritivos permeavam a educação infanto-juvenil. Eram comuns o respeito pela autoridade, a obediência e a disciplina, que são necessários sim, em um primeiro momento, para o desenvolvimento moral. Para o autor, o que pode estar acontecendo, atualmente, é o medo dos pais em serem autoritários, tal temor os levam a não expor claramente as questões da existência dos deveres e dos limites. Como resultado as crianças e os jovens não reconheceriam a existência de regra alguma (anomia).

Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação. (LA TAILLE, 2002a, p. 30).

A revisão de literatura nos propiciou o entendimento de que os pais influenciariam o desenvolvimento ou não da autonomia dos seus filhos. Por isso,

passaremos no próximo capítulo a discutir como a psicologia da moralidade humana propõe a evolução do desenvolvimento moral.



CAPÍTULO 2

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa no universo e constitui este em razão desta descoberta. (PIAGET, 1932/1994,p.19).

門岡

CAPÍTULO 2. SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Piaget trouxe contribuições fundamentais para o estudo da moral. La Taille (1994) destaca o pioneirismo do mesmo, citando o livro *O juízo moral na criança*, de 1932, como “um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade” (1994, p.10). Neste livro, Piaget relata várias pesquisas que realizou indo a campo, entrevistando crianças de diferentes idades a respeito de diversos aspectos do desenvolvimento moral, a fim de entender do ponto de vista da própria criança, o que vem a ser o respeito à regra. Esta obra é considerada referência para os estudos sobre moralidade.

De acordo com Freitag (1990) e Menin (1999), Piaget sofreu uma forte influência do filósofo alemão Immanuel Kant, em sua teoria da moralidade. Para este filósofo a moral não é a simples adesão às regras determinadas pela sociedade, o agir moralmente “bom ou certo” significa obedecer ao princípio incondicional e universal chamado por ele de Imperativo Categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1964, p. 223)

Kant discute a existência de duas grandes tendências morais: a heteronomia, que significa ser governado por outros sem questionamento às regras impostas, pelo medo à punição ou visando o bem estar e o interesse próprio; e a autonomia, que requer uma descentralização, de forma que, fundamentando-se no Imperativo Categórico, o sujeito seja capaz de se colocar no lugar do outro para agir moralmente de acordo com o bem. (MENIN, 1999)

Se coube a Hegel “dialetizar” e “historicizar” o pensamento kantiano, coube a Piaget fundamentá-lo empírica e experimentalmente, assegurando-lhe uma vida nova no debate contemporâneo da moralidade. Em sua epistemologia genética, Piaget dá destaque à contribuição revolucionária de Kant no campo da teoria do conhecimento ao levantar as duas questões centrais para o conhecimento: (a) como a ciência se torna possível?; (b) como a sociedade é (moralmente) possível?; buscando a resposta na atividade pensante do sujeito. Desse modo, na opinião de Piaget, Kant assentou a teoria do conhecimento em novas bases, sem as quais a moderna epistemologia genética seria inviável. (FREITAG, 1989, p.3)

O cerne da teoria moral de Piaget coincide com a de Kant. Piaget centra sua atenção na “autonomia da razão”, no “respeito à norma” e na “ideia de justiça”, temas centrais da ética kantiana (FREITAG, 1990, p. 60). Piaget embora concorde com Kant que possa haver no indivíduo duas tendências morais (autonomia e heteronomia) distingue-se do filósofo por meio do olhar de psicólogo, mostrando que durante o desenvolvimento da criança, estas duas morais são construídas e a evolução de uma sobre a outra estará sujeita a uma infinidade de fatores, notadamente os que dizem respeito às formas de relações sociais que a criança está submergida (MENIN, 1999).

Piaget elucida, todavia, que a compreensão da moral não se trata do porque, mas do como o sujeito constrói o respeito pela regra. Por meio da observação dos jogos sociais mais simples, dentre eles o jogo de bolinhas, notou um sistema muito complexo de regras. Apesar dessas regras também serem transmitidas por gerações adultas anteriores e se manterem devido ao respeito que os indivíduos tinham por elas, ficou evidente a presença de regras elaboradas só pelas crianças, pois no caso dos jogos infantis a intervenção adulta é reduzida ao seu mínimo.

Menin (1999) menciona que ficaram bem delimitados dois grupos de fenômenos no encontro das crianças com as regras do jogo: a prática e a consciência das regras.

Na Prática da Regra, ou seja, como as crianças em situação de jogo a usam para si e para outros, Piaget (1932/1994) identificou a presença de quatro estágios sucessivos: motor e individual, egocêntrico, cooperação e codificação da regra. Sobre os aspectos relacionados à compreensão que as crianças têm das regras, ou seja, a Consciência da Regra, foram encontrados três estágios: o de rituais e regularidades, consciência da regularidade e consciência da obrigação-obediência.

De acordo com Menin (1999), Piaget em sua análise das regras do jogo pode elencar o que é primário, a prática da regra ou sua consciência. “Primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo... depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas...” (MENIN, 1999, p. 46). As crianças só descobrem o verdadeiro sentido das regras quando fazem um uso racional e social das mesmas, e quando começam a praticá-las entre si em situação de cooperação de grupo.

(...) a criança começa por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda como intangíveis e devendo ser consideradas literalmente. (...) essa atitude resulta da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores e da pressão devida aos próprios adultos, sendo, dessa forma, as regras do jogo assimiladas a deveres propriamente ditos. (PIAGET, 1932/1994, p. 92).

Em outra pesquisa, com a finalidade de compreender o juízo moral em si, Piaget (1932/1994) utilizando-se do recurso de histórias, focalizou seus estudos na maneira como a criança concebia seus deveres e valores morais prescritos pelo adulto. Eram histórias hipotéticas que relatavam algumas condutas cometidas por crianças anônimas, tais como roubos, descuidos, contar mentiras; feitas com intencionalidade ou não e com resultados diversos. A intenção era que a criança, após ouvir a narrativa, expressasse o seu julgamento dos atos cometidos.

Como resultado, duas tendências no julgamento infantil puderam ser notadas: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. Observou-se que as crianças mais novas e heterônomas tendiam a julgar por responsabilidade objetiva, ou seja, avaliavam os atos em função das suas consequências materiais e não das intencionais. A gravidade do ato cometido era proporcional ao “tamanho” do resultado. “Assim, o menino que quebrou 15 xícaras sem querer é mais culpado do que o que quebrou uma, por querer!” (MENIN, 1999, p.48). Já as crianças mais velhas e autônomas, tendiam a julgar por responsabilidade subjetiva, em que prevalecia o julgamento pela intenção do sujeito que cometeu o ato e não sua consequência material. Piaget (1932/1994) afirma que, no pormenor dos fatos, estas duas formas da noção de responsabilidade não assinalam estágios propriamente ditos, mas em linhas gerais, a responsabilidade objetiva diminui com a idade, portanto, são dois processos distintos em que um é decorrente do outro de acordo com o desenvolvimento moral.

Piaget (1932/1994) investigou também a questão do julgamento da mentira sob a ótica infantil. Ele percebeu que as crianças tinham a mesma tendência a avaliar “realisticamente” as narrações cujos personagens contavam mentiras. As crianças pequenas julgam a mentira pela aparência, o quanto são mais absurdas e mais fáceis de serem descobertas; enquanto os mais velhos levam em consideração a maior elaboração da mentira, as que enganam mais.

Segundo Kawashima (2007) cabe lembrar que as condutas contidas nas histórias são apresentadas para que a criança as julgue, são ideias verbais da criança a respeito da moral. Por meio desse procedimento, não se pode saber como a criança pratica sua moral, mas como julga o bem e o mal na prática dos atos.

Há dois planos distintos no pensamento moral, o primeiro é chamado de pensamento moral efetivo, e trata-se da “experiência moral”, que se constrói, pouco a pouco, na ação; já o segundo é nomeado por pensamento moral teórico ou verbal, este aparece toda vez que a criança o utiliza para julgar atos de outrem, e que não lhe interessam diretamente (PIAGET, 1932/1994).

O pensamento moral teórico da criança podia obedecer a princípios provenientes do respeito unilateral (moral da heteronomia e da responsabilidade objetiva) e a princípios provenientes do respeito mútuo (moral da interiorização e da responsabilidade subjetiva). (PIAGET, 1932/1994, p.139 -140)

Em resumo, poderíamos dizer que há dois tipos de respeito e, conseqüentemente, duas morais, uma moral da coação ou moral do dever, vinda de um respeito unilateral, que são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança, essencialmente heterônoma; e uma moral da cooperação ou da autonomia.

Ao falarmos da moral do dever, remetemo-nos ao estudo da noção de justiça das crianças, pois ela também a permeia. De acordo com Menin (1999) as crianças menores entendem por mais justo aquilo que foi ordenado por uma autoridade, mesmo que esse comando derive em tratamento desigual ou injusto.

Piaget (1932/1994) estuda então o desenvolvimento da noção de justiça na criança. Ele pontua que há duas noções distintas de justiça: a justiça retributiva que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, ou seja, é injusto aquilo que pune um inocente ou recompensa um culpado; enquanto na justiça distributiva o que prevalece é a noção de igualdade, o injusto é uma repartição que favorece uns à custa de outros.

Investigou, ainda, um tipo bastante específico e mais primitivo de noção de justiça imanente (sansão expiatória) que antecede as noções de justiça distributiva. Nesta concepção a justiça é caracterizada pela não distinção entre dever e obediência; toda sanção é legítima e necessária, predominando as sanções

expiatórias (quando a qualidade do castigo não tem correspondência com a natureza do ato realizado); o respeito é unilateral, pautado na autoridade adulta.

A justiça retributiva, por sua vez, marca o início da primazia da igualdade sobre a autoridade, todos têm os mesmos direitos e a lei se aplica igualmente a todos; Na evolução da justiça distributiva há diminuição da justiça imanente e as sanções expiatórias tornam-se menos aceitas, pois cedem lugar a outro tipo de sanção – a sanção por reciprocidade (na qual há relação entre o conteúdo ou natureza da falta e a punição); há diferenciação entre justiça e obediência, valorizando-se o ato moral.

Já a justiça distributiva, as crianças baseiam-se na igualdade para realizar seus julgamentos, buscando, então, a sanção mais justa à situação; os direitos e as leis não são aplicáveis igualmente em todos os casos, devem-se considerar as circunstâncias particulares que envolvem o ato; portanto, as sanções são aplicadas considerando-se os atenuantes e as particularidades de cada caso.

Há duas noções distintas de justiça. Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito e da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira acepção, a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição (PIAGET, 1932/1994, p. 157).

Contudo, para compreender a moralidade devemos nos ater a questão do respeito. Durkheim postulou que basta que os indivíduos vivam em grupo, para que, surjam novas características de obrigação e de regularidade, o respeito se dirige ao grupo resultando da pressão do grupo sobre o indivíduo. Bovet, por outro lado, defende que o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si. Ele demonstra que as obrigações morais nunca se desenvolveriam num ser isolado, no entanto, ao contrário de Durkheim, ele acredita que é suficiente o contato entre dois indivíduos para o que respeito mútuo e os valores morais floresçam (PIAGET, 1932/1994).

De acordo com De Lucca Freitas (2002), Piaget acreditava que embora houvesse diferenças nos autores das diversas correntes teóricas (Durkheim, Bovet, Kant), em um ponto todos eles convergiam: o respeito como um sentimento

fundamental para a moral. Piaget tende às ideias de Bovet e Ferenczi, onde o respeito é visto como uma relação de natureza afetiva, dosada pelo amor ou pelo medo.

Buscando achar respostas para a questão da influência respeito ao desenvolvimento da autonomia moral, Piaget (1932/1994) deixa claro que o valor de uma ação ou um julgamento moral não está ligado às regras que se respeita, mas de que forma estas regras são respeitadas. O respeito que a criança constrói pela regra e pela pessoa que a transmite, justifica o valor moral do ato ou do juízo e é com base nesse respeito que a criança evolui moralmente.

A compreensão de que a sociedade não é homogênea e que as relações podem ocorrer de diferentes formas, é um fator primordial para entendermos a moralidade (PIAGET, 1932/1994). Existem, então, as relações ditas coercitivas (em que um indivíduo considerado superior exerce sua autoridade de forma coercitiva sobre um indivíduo considerado inferior); e, as relações de cooperação (em que os indivíduos se tratam como iguais e se ajudam mutuamente). Estas duas formas de relação social conduzem a resultados diferentes. De acordo com a relação estabelecida o respeito entre estes indivíduos pode ser Respeito Unilateral, quando ocorre relação de coação entre os indivíduos, ou Respeito Mútuo, quando ocorre relação de cooperação:

Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior; é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que nós chamaremos de relação de coação. Mas existe, em segundo lugar, o respeito que podemos qualificar de mútuo, porque os indivíduos que estão em contatos e consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós chamaremos de relação de cooperação (PIAGET, em DE MACEDO, 1996, p. 04).

O respeito unilateral leva à regra coercitiva. Nesse caso, portanto, é preciso se conformar com as regras, pois as regras são obrigatórias, tendo origem no adulto ou no divino. O respeito unilateral é marcado, ainda, pelo egocentrismo infantil. Do

respeito unilateral, então, resulta uma forma de juízo moral heterônoma. Já o respeito mútuo leva à autonomia da consciência. Quando as crianças praticam e vivenciam as regras de acordo com a cooperação, são capazes de elaborar a regra de maneira diferente, percebendo que elas não são imutáveis, mas dependem do acordo mútuo e da reciprocidade. Do respeito mútuo resulta, então, uma forma de juízo moral autônoma.

Piaget (1932/1994) investigou também como as crianças distinguem o justo do que é imposto autoritariamente.

Então, o que ocorrerá, quando contarmos às crianças, sob a forma grosseira e esquemática, indispensável num interrogatório dirigido a todos, histórias que põem a necessidade de igualdade em choque com o fato da autoridade? Os indivíduos examinados darão razão ao adulto, por respeito à autoridade (confundindo neste caso com a Lei, mesmo se esta seja injusta), ou defenderão a igualdade por respeito ao ideal interior, mesmo que este esteja em oposição com a obediência? (PIAGET, 1932/1994, p. 210).

De acordo com Lepre (2005), os estudos de Piaget embasaram a construção de diversas correntes teóricas sobre a moralidade humana. Nessa temática ele trabalhou com crianças de até 11 anos, o que incitou outros pesquisadores a adentrar no campo de pesquisa da moralidade de jovens e adultos. Foi nos Estados Unidos em 1955, que o psicólogo Lawrence Kohlberg e sua equipe deram início ao desenvolvimento de uma teoria a respeito do Raciocínio Moral de adolescentes e adultos.

Kohlberg encontra-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, tendo como um dos pontos centrais dessa postura a teoria dos estágios. De acordo com o autor o desenvolvimento sociomoral, assim como o desenvolvimento cognitivo, ocorre por meio de estágios (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010). A sequência dos estágios, tanto para Kohlberg quanto para Piaget, seria invariante e universal, ou seja, todas as pessoas passariam pela mesma sequência de estágios, independente do tipo de aprendizagem que recebessem, no entanto nem todos alcançariam os estágios mais elevados (LEPRE, 2005; BIAGGIO, 2006; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg (1992) deixa claro que seus estágios são etapas de raciocínio de justiça, centrados em aspectos de retidão e não de emoções ou ações. Biaggio

(2006) elucida que em relação aos estágios de moralidade, Kohlberg se aproxima de Piaget ao perpassar a dimensão de heteronomia-autonomia, e se distancia ao apresentar uma conceituação mais precisa e discriminada desses estágios. Kohlberg, em sua pesquisa com adolescentes, chega à conclusão de que a heteronomia e autonomia eram insuficientes para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral (LEPRE, 2005).

Kohlberg (1992) sugere que há três níveis de raciocínio moral, em que cada nível pode ser subdividido em dois, perfazendo um total de seis estágios:

I) Nível pré-convencional: característico da maioria das crianças até por volta dos 9 anos de idade, baseado em necessidades individuais. Onde estão contidos os estágios:

- a) Estágio 1 – Orientação para a punição e a obediência:** o moralmente correto é aquele que não é punido;
- b) Estágio 2 – Hedonismo Instrumental Relativista:** a ação moralmente correta é baseada em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa.

II) Nível convencional: baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas. Subdividido em:

- c) Estágio 3 – Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais:** o comportamento moralmente certo é pautado na aprovação do outro;
- d) Estágio 4 – Orientação para lei e ordem:** existe um grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever.

III) Nível pós-convencional: moralidade por princípios universalizantes. Composto por:

- e) Estágio 5 – Orientação para o contrato social:** as leis não são consideradas válidas pelo mero fato de serem leis, admitem que elas podem ser injustas e devem ser mudadas.
- f) Estágio 6 – Princípios universais de consciência:** o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser

modificadas o indivíduo resiste ao invés de se conformar com o poder estabelecido e com a autoridade.

É importante ressaltarmos o paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio moral. Ou seja, o desenvolvimento de um raciocínio moral avançado dependeria de um raciocínio lógico avançado. Dessa forma entendemos que só estariam aptos a construir um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6) aqueles que já estivessem alcançado o pensamento operatório formal. No entanto, devemos estar atentos que embora essa condição seja necessária, ela não é suficiente, já que vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico (LEPRE, 2005).

Para Kohlberg (1992), além dos estágios de desenvolvimento lógico existem os estágios de percepção social, que definem o modo que o indivíduo percebe as outras pessoas, interpreta seus sentimentos e o papel que ocupa na sociedade. Os estágios de percepção estão estritamente relacionados aos estágios morais, porém em sua essência são mais amplos, pois não tratam apenas da justiça ou de eleger entre o certo e o errado. “Fazer um juízo de justiça em certo nível é mais difícil que simplesmente ver o mundo nesse nível.” (LEPRE, 2005, p. 60).

Apresentaremos a seguir, o quadro 1 (SHIMIZU, 2002; LEPRE, 2005) que resume os seis estágios propostos por Kohlberg mostrando o conteúdo de cada estágio, segundo aquilo que é correto, as razões para agir corretamente e a perspectiva social do estágio.

Quadro 1 - Os seis Estágios Morais

(continua)

NÍVEL E ESTÁGIO	VALOR MORAL	RAZÕES PARA ATUAR CORRETAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁGIO
Nível I: Pré-convencional Estágio 1: Moralidade heterônoma.	Evitar romper as normas somente para fugir ao castigo.	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses dos outros, nem reconhece que são diferentes dos seus, não relacionando os pontos de vista. Consideração física dos fatos antes dos interesses psicológicos dos outros. Confusão da perspectiva da autoridade com a sua própria.
	Seguir normas somente para alcançar os próprios interesses.	Servir as necessidades e interesses próprios em um mundo em que se tem que reconhecer que existem outras pessoas, que também possuem interesses.	Perspectiva individualista concreta. Consciência de que todos têm seus interesses, o que leva a um conflito, de forma que o correto é relativo.

Quadro 1 - Os seis Estágios Morais

(continua)

NÍVEL E ESTÁGIO	VALOR MORAL	RAZÕES PARA ATUAR CORRETAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁGIO
Nível II: Convencional Estágio 3: Expectativas interpessoais e mútuas, relações e conformidade interpessoal.	Viver de acordo com as expectativas dos outros. Ser bom é importante e significa que se tem boas intenções, preocupando-se com os demais. Significa também manter relações mútuas de gratidão, lealdade e confiança.	A necessidade de ser uma pessoa boa diante de si mesma e dos demais. Cuidar dos outros. Crença na Regra de Ouro, desejo de manter as normas e a autoridade que mantem os estereótipos de boa conduta.	Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos. Consciência de sentimentos compartilhados, que têm preferências sobre os interesses particulares. Relaciona pontos de vista por meio da Regra de Ouro concreta, colocando-se no lugar de outra pessoa. Não considera , todavia, a perspectiva do sistema generalizado.
	Cumprir as obrigações tratadas. As leis devem ser mantidas em casos extremos, mesmo quando entram em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. É considerado como igualmente bom contribuir com a sociedade, o grupo e a instituição.	Manter a instituição em funcionamento como um todo. Procurar sempre evitar o colapso do sistema.	Faz distinção entre o ponto de vista da sociedade e os motivos ou acordos interpessoais.

Quadro 1 - Os seis Estágios Morais

(conclusão)

NÍVEL E ESTÁGIO	VALOR MORAL	RAZÕES PARA ATUAR CORRETAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁGIO
Nível III: Pós-Convencional Estágio 5: Contrato social ou utilidade de direitos individuais.	Crença na existência de valores relativos, que sejam concernentes a cada grupo social, que devem ser mantidos em nome da imparcialidade e porque fazem parte de um contrato social. Alguns valores não-relativos devem ser assegurados em toda sociedade, como por exemplo: liberdade, direito à vida.	É justificada a necessidade da ação moralmente correta a fim de cumprir o sentido de obrigação para com a lei, devido ao fato de o contrato social nela se ajustar para o bem-estar e a proteção dos direitos de todos. Um sentimento de compromisso livremente aceito. Consideração de que as leis se baseiam em um cálculo racional de utilidade total “o melhor possível para um maior número de pessoas”.	Perspectiva anterior à sociedade. Perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais. Considera os pontos de vista legal e moral, percebendo que às vezes, são de difícil integração, o que gera conflito.
	Nível III: Pós-Convencional Estágio 6: Princípios éticos universais.	Seguir princípios éticos auto-escolhidos. As leis particulares ou os acordos sociais são normalmente válidos porque se baseiam em tais princípios. Quando as leis violam estes princípios, atua-se de acordo com os princípios. Os princípios são aqueles universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade como pessoas individuais. A perspectiva é definida pelos princípios universais éticos de justiça, mediante os quais, os indivíduos são considerados como fins em si mesmos, o que ultrapassa o ponto de vista sócio-legal.	As razões para a conduta moralmente correta estão pautadas na validade dos princípios morais universais e na convicção íntima de que existe um compromisso social para com estes. Perspectiva de um ponto de vista moral, do qual derivam os acordos sociais. A perspectiva é a de que qualquer indivíduo racional reconheça a natureza da moralidade, e o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tais.

Para Biaggio (1997) o pioneiro do ponto de vista cognitivista foi Piaget, que publicou o livro *O julgamento moral na criança* em 1932. Embora não tenha dado continuidade estudos sobre a moralidade, outros pesquisadores têm usado de sua referência em pesquisas, entre eles Camino et al. (1998) e Lourenço (1990), mas sem dúvida, a contribuição teórica de Kohlberg foi a que dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nas últimas três décadas. A teoria de julgamento moral kohlberguina é única que postula uma sequência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o pensamento pós-convencional. Diferente das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (teorias de Durkheim, Freud e do behaviorismo), Kohlberg ressalta que a maturidade moral é atingida quando “o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas” (BIAGGIO, 1997). Kohlberg e seus colaboradores (Blatt e Turiel) tinham no conflito cognitivo o processo através do qual deriva a maturação em direção a estágios mais elevados.

Kohlberg propôs uma técnica de avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral utilizando a entrevista individual sendo a avaliação do estágio predominante de julgamento moral feita por meio de uma análise de respostas a dilemas morais. Segundo Shimizu (2002), os estágios morais kohlberguianos foram definidos inicialmente em estudos com base em três tipos de respostas a dez dilemas morais hipotéticos, alguns ainda utilizados nos instrumentos de julgamento moral. Inicialmente, em sua tese de doutorado, Kohlberg apresentou os estágios de desenvolvimento em vinte e cinco aspectos agrupados em sete grandes grupos: regra, altruísmo, consciência, bem-estar próprio, sentido do dever, justiça e assunção de papéis. Menin (1996) ressalta que com os surgimentos de novas pesquisas, novos dados acabaram por invalidar essa forma de classificação, fazendo com que Kohlberg elaborasse uma nova forma de análise focando na estrutura de julgamentos e não nos conteúdos particulares.

Com base nos estágios propostos, Kohlberg propõe um programa de educação moral cujo objetivo fosse orientar e propiciar às crianças e jovens a possibilidade de evolução e crescimento de um nível de desenvolvimento moral para outro, no tempo correto, onde os jovens deveriam ser incentivados a questionar,

experimental e refletir sobre questões morais e éticas. Tal pressuposto, fundamentado na concepção de autonomia, busca conceber indivíduos cômicos e comprometidos com as atitudes e pensamentos morais.

Segundo Rest et al. (1999), a obra de Kohlberg, embora apresente problemas teóricos e metodológicos, possui importância impar acerca do estudo sobre a moralidade, principalmente ao apoiar a temática moral em uma abordagem cognitiva construtivista dando ênfase a cognição individual e o julgamento moral. Esses autores apresentam uma abordagem denominada neo-kohlberguiana, pautada em alguns princípios centrais da teoria de Kohlberg como a compreensão da cognição como ponto de partida para a construção da moralidade, a construção individual da epistemologia moral onde as categorias morais são autoconstruídas individualmente, a caracterização do pleno desenvolvimento moral em termos de mudança do pensamento convencional para o pós-convencional, ou seja, a passagem da moralidade e da conservação das normas sociais para a moralidade onde as leis, regras e instituições partilham ideias de cooperação, e por último, a noção de que desenvolvimento do julgamento moral pode envolver conceitos mais simples ou complexos, mostrando que as diferenças entre os indivíduos podem ser representadas por conceitos mais desenvolvidos, de maior captação e coesão. (SHIMIZU, 2002).

Rest et al. (1999) delineiam o desenvolvimento moral por meio de "esquemas de desenvolvimento": "esquema de interesse pessoal", que corresponde aos Estágios 2 e 3 relacionados a necessidade de proteção e bem estar de si mesmo e de indivíduos com que possuem relacionamento afetivo ou familiar; "de manutenção das normas", correspondente aos Estágio 4 caracterizado pela necessidade de normas, uniformidade e aplicação das leis e dever orientado, e "pós-convencional", relacionado aos Estágios 5A, 5B e 6. Este último é sublinhado por um salto qualitativo no funcionamento moral no indivíduo, destacando elementos como a primazia do critério moral e a reciprocidade. Recorre-se aqui aos ideais e a coerência lógica, ao contrário dos esquemas anteriores, onde o consenso é obtido pela prática estabelecida e a autoridade atual.

Narvaez e Bock (2002) apontam que a abordagem neo-kohlberguiana encontra suporte nas teorias cognitivistas, principalmente no que se refere ao conceito de esquemas e tais autores utilizaram do termo esquema para sinalizar que

não consideram o desenvolvimento moral uma mudança abrupta de um degrau para outro, ocasionada pelo tempo - como Kohlberg considerara, utilizando a noção de estágios “duros”. Segundo Shimizu (2002), Rest et al. utilizam o conceito de esquema para apontar que a estrutura cognitiva que elaboram é diferente dos estágios kohlberguianos nos seguintes aspectos:

1) A noção de esquema pós-convencional tende a definir a sequência de desenvolvimento em termos psicológicos refutando a concepção de uma teoria moral baseada em princípios fundamentais.

2) Não oferta uma distinção tão severa entre estrutura e conteúdo como Kohlberg. Os esquemas tornam-se conteúdos gerais de representações do mundo. Para a teoria neo-kohlberguiana as estruturas cognitivas são definidas em termos de produto ou conteúdo. Ao contrário, Kohlberg postula o desenvolvimento em estágios posteriores com a utilização de operações mentais mais complexas do que a de estágios anteriores, aumentando a habilidade do indivíduo em fazer julgamentos.

3) O desenvolvimento moral é um movimento ascendente, com mudanças graduais em direção à preferência por pensamentos morais mais desenvolvidos e o uso restrito de um estágio em detrimento de outro (estágios mais altos sendo mais utilizados e estágios mais baixos tendo seu uso diminuído, ao longo da evolução do indivíduo).

Dessa forma, a avaliação do desenvolvimento não consiste em um enquadramento do indivíduo em certos estágios, mas sim da análise do grau com que o sujeito emprega vários tipos de pensamentos. O questionário DIT (Defining Issues Test), segundo Rest et al. (1999) apresenta a propriedade de ativar esquemas, além de capturar as transformações nos esquemas morais não perceptíveis na adolescência e no início da vida adulta. Para Shimizu (2002) o DIT tem como interesse o conhecimento dos esquemas que o sujeito traz para sua resolução, acreditando-se que tais esquemas estruturam e direcionam o pensamento dos sujeitos na tomada de decisões além da situação-teste. Diferente de Kohlberg que descreve o desenvolvimento moral em estágios com diferentes operações de justiça, Rest et al. (1999) apresenta uma definição de três esquemas em desenvolvimento: interesse pessoal, manutenção das normas e pós-convencional. Esses três esquemas são a base para a formulação dos 12 itens apresentados após cada história do DIT, onde posteriormente serão agrupados e pontuados.

A educação moral kohlbergiana, vai além do simples favorecimento efetivo do desenvolvimento moral, pois possui como preceito a educação moral democrática na qual o intuito está em proporcionar aos indivíduos uma consciência moral assaz desenvolvida e voltada à autonomia, responsabilidade e cooperação, ou como propunha Kohlberg, uma educação para uma sociedade justa (RAVELLA, 2010). Figura fundamental, o professor deve pautar seu objetivo no nível de desenvolvimento de seu aluno, ignorando os valores conformistas e comportamentos competitivos impostos pelas instituições e órgãos governamentais:

Si por valores um professor entende aquello que es transmitido por la sociedad a todos su miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son los que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna, ¿cómo deciden los profesores cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela? Kohlberg plantea estas cuestiones tan antiguas para señalar que los profesores no deben suponer que enseñar valores es una actividad que estimula el pensamiento en menor medida que enseñar a leer o a razonar matemáticamente (REIMER, 2008, p.28-29)

Biaggio (1997) ressalta que a educação moral deveria enfrentar problemas morais que possuem consequências para os sujeitos levando em consideração o contexto social no qual os indivíduos interagem e tomam decisões. A moralidade é, por natureza, social, sendo que o desenvolvimento de sujeitos morais só poderá ser concreto com o surgimento de uma sociedade moral.

A educação moral concretiza-se, portanto, desde o currículo até as interações sociais na escola e nos incontáveis arrolamentos desta com a sociedade e principalmente a família. Certo de que certas práticas educacionais podem ou não elevar os padrões morais e sociais, a família e a escola surgem como instituições essenciais para propiciar os processos evolutivos dos indivíduos atuando como desencadeadoras ou inibidoras do seu crescimento, emocional, físico, social, intelectual e moral (DESSEN; POLONIA, 2007). “Pais e professores são inevitavelmente modelos para as crianças. Podem ser ‘bons’ modelos, moralmente falando, ou péssimos. Em qualquer dos casos suas ações, seus julgamentos e os valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças” (MENIN, 1999, p. 99).

É cada vez mais comum escutarmos frases que denotam a falta de educação da geração atual em comparação à anterior. Por exemplo: “No meu tempo, bastava o olhar de meu pai... bastava o olhar da professora para que uma regra fosse cumprida” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p.15). Essas frases são fontes para o levantamento de duas perguntas: “Estaríamos vivendo tempos de ‘crise de valores’ ou tempos de ‘valores em crise’?” (LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 09). Cabe pontuarmos, que para Piaget (1994, citado por, TOGNETTA; VINHA, 2009) “um ‘valor’ pode ser definido como um investimento afetivo que nos move ou que nos faz agir”. (TOGNETTA; VINHA, 2009, p.17) Sendo assim, a formação de valores morais dependeria, além da consciência do dever, de uma motivação interna, os sentimentos. Não estamos nos referindo àqueles sentimentos de emoções, como a alegria, tristeza ou raiva, mas sim daqueles que fazem parte da nossa personalidade, que nos faz sentir envergonhado, que nos traz indignação ou arrependimento. “Indignar-se é buscar essa correspondência imediata entre valores que tenho e os que aspiro que os outros tenham” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p.20). Diante de tal premissa, os autores concluíram que o sentimento de indignação poderia nos dar uma ideia de quais valores que uma pessoa teria. De posse de tais teses, teceram a resposta a seguinte pergunta: Atualmente, quais são os valores almejados pelos jovens? Ou ainda, o que os outros fazem que os causem indignação? Por meio de uma pesquisa de campo, investigaram 150 jovens entre 14 e 16 anos provindos de uma escola privada e uma pública. Resumidamente, foram encontradas três categorias de respostas: a) “características de certo individualismo”; b) “características de um caráter moral restrito e estereotipado”; c) “características de um caráter moral e ético”. Na primeira categoria, se enquadraram as respostas em que a indignação provinha de ações que atingiam o jovem diretamente; na segunda foram incluídas as respostas que abrangiam um outro, porém esse, era associado à alguém conhecido; na terceira, a indignação provinha de uma injustiça com um sujeito universal. A maioria das respostas se enquadraram no tipo b (40,67%), seguidas pelas do tipo a (35,33%) e, por último, c (24%). Os resultados dessa pesquisa demonstraram que de fato ainda há valores morais nos jovens, no entanto, parece que o conteúdo dos valores está se modificando, de morais, por valores estranhos ou até contrários à moralidade. Prevalece nesses adolescentes um senso de justiça individualista ou no máximo estendido às suas

relações afetivas, já que 76% dos participantes disseram que não generalizariam os valores para qualquer ser humano. Isso nos demonstra que a geração atual, reflete de maneira heterônoma e restringem a moral à esfera privada em detrimento da dimensão pública.

Antes de prosseguirmos para o próximo capítulo, vemos que é necessário definir o que significa ser uma pessoa moral:

Ser “moral” implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade... Ser “moral” implica em ter vontade: querer raciocinar além do próprio “eu”... Ser “moral” implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos... Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade (MENIN, 1996, p. 42).

Dessa forma, entendemos que o “ser moral” se constrói continuamente em suas relações intra e interpessoais, num movimento dialético que considera o sujeito, o contexto e as interações estabelecidas.



CAPÍTULO 3

RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade." (SANTOS, 1988, p.46)

門岡

CAPÍTULO 3. RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Discute-se atualmente sobre a questão da responsabilidade escolar e familiar sobre a educação de crianças e jovens. Trava-se um embate entre elas, pois uma delega à outra a responsabilidade de trabalhar questões como disciplina e valores, bem como controlar o comportamento abusivo dessas (DA EXALTAÇÃO COUTRIM; CARVALHO; ALMEIDA, 2013; DE OLIVEIRA; MENIN, 2012).

Ainda que a família seja considerada a base da formação social, cultural, intelectual e moral da criança, De Oliveira e Menin (2012), também destacam a importância do papel escolar no desenvolvimento infanto-juvenil. Para as autoras, uma educação moral de sucesso, depende do apoio mútuo, em que cada instituição assume o compromisso de complementar e suprir as necessidades da outra.

A escola é um espaço que propicia as "relações de troca, de cooperação, solidariedade e, até mesmo, situações de conflitos, que são boas oportunidades para os alunos refletirem sobre seus atos, se colocarem no lugar dos outros e combinarem como agir" (DE OLIVEIRA; MENIN, 2012, p. 3).

A criança em seu relacionamento com os pais sofre influência significativa em sua visão de si mesma e do universo que a cerca, até mesmo nos incidentes que os pais consideram como triviais, tais como, as palavras e os gestos, seu tom de voz ou a sua expressão facial. Esses são de suma importância para o despertar da criança para o mundo (BETTELHEIM, 1988).

As primeiras informações que as crianças recebem, normalmente são fornecidas pelos pais. Ainda na fase pré-escolar são eles os responsáveis pelo provimento de recursos materiais e afetivos. A interação pais-filhos influencia o repertório de ferramentas que os filhos utilizarão no enfrentamento das diferentes situações da vida (VITALI, 2004).

Além disso, os pais são os primeiros contatos para a inserção social infantil, logo são fontes de transmissão de valores, hábitos e crenças, que prepararão os filhos para a sua introdução na sociedade. A criança tende a repetir os padrões transmitidos pelos pais, aprende a agir por imitação (KOBARG; SACHETTI; VIEIRA, 2006; SALVADOR; WEBER, 2005; SZYMANSKI, 2004).

Szymanski (2004) ressalta a necessidade de considerarmos a família como foco de atenção psicoeducacional direcionando o processo de socialização ao convívio familiar através das práticas educativas cuja finalidade consiste na transmissão de valores, crenças e hábitos que serão úteis para o convívio dos filhos na sociedade. A autora critica a visão essencialista e neoconservadora, cuja perspectiva não observa a família como parte de um fenômeno histórico e social, promulgando a com características estruturalmente conservadoras e mantenedoras de valores pré-definidos. Tal conservadorismo pode ser exemplificado no conceito de que a maternidade está remetida somente ao sexo feminino e não ao cuidado. Essa visão tem sido constantemente divulgada pelos meios de comunicação, livros e instituições da sociedade, fato que por muito tempo foi aceito por educadores e psicólogos. As instituições educacionais tendem a transferir toda a culpa à família por possíveis problemas de relacionamento ou dificuldades de aprendizagem, não levando em conta a complexidade da tarefa de criação de um filho em uma sociedade permeada de exclusões sociais e inúmeras deficiências dos serviços públicos. No âmbito familiar podem ser realizadas atividades que podem ampliar as habilidades cognitivas e sociais proporcionando trocas intersubjetivas em uma relação de apoio mútuo.

Para Menin (1996), moralmente falando, os pais podem ser bons ou péssimos modelos, já que são inevitavelmente exemplos para as crianças. As ações, os julgamentos e os valores que os pais expressam influenciarão o modo de ser da criança.

Os estudos de Baumrind (1966) demonstraram que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos sofre fortes influências das crenças e valores parentais (DA COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000). No entanto, não podemos nos ater somente a isso, já que o estilo vai se constituindo na interação dos pais com os filhos, ou seja, as características dos filhos também devem ser levadas em conta na definição do estilo parental (FALCKE; ROSA; STEIGLEDER, 2012). Além disso, as práticas educativas parentais sofrem influências da cultura e do contexto familiar, consistindo não apenas em respostas ao comportamento dos filhos, mas sim no processo de transmissão de valores e normas características de determinado contexto social (KOBARG; VIEIRA, 2006).

De acordo com Cecconello, De Antoni e Koller (2003) os pais concentram uma privilegiada posição de poder em seus papéis, podendo escolher utilizá-lo para uma modificação voluntária no comportamento da criança por meio da prática de uma disciplina indutiva ou com o auxílio de práticas coercitivas que reforçam e reafirmam o poder parental (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003).

A definição de poder, de acordo com Hoffman (1960), versa sobre o potencial que uma pessoa tem para compelir a outra a agir de maneira contrária à sua própria vontade.

É possível que um pai ou uma mãe demonstre afeto e cuidado ao utilizar medida restritiva no comportamento de uma criança, estimulando-a ao exercício da autonomia responsável. Uma medida punitiva, no entanto, manifesta-se sempre pela imposição, caracterizando pais que se enquadram no estilo parental autoritário. O uso deste tipo de punição, especialmente quando se trata de uma punição física, tem sido descrita na literatura como prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (HART; LADD; BURLESON, 1990; HART et al., 1998; HOFFMAN, 1960, 1975). Para teóricos do assunto, tal prática está baseada no uso abusivo de poder que pais exercem sobre os filhos.

A palavra “limites” está em voga no contexto “como educar uma criança”, este destaque se dá por uma série de dificuldades e dilemas que os responsáveis enfrentam na hora que precisam lidar com questões que envolvem a obediência, o respeito e a disciplina. Esses pontos são muito pertinentes à educação moral (LA TAILLE, 1998). Os adultos não estão confiantes sobre o que é certo ou errado. Esse clima de insegurança e incerteza distancia a criança do contato com a moral e com os deveres, já que os adultos acabam por esconder os seus próprios valores (LA TAILLE, 2002b).

Na concepção piagetiana, a obediência às regras e à ordem social faz parte da construção da moralidade. Segundo esta autora, Piaget: [...] indica duas etapas distintas e complementares na constituição do desenvolvimento moral, que são a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia as regras e valores morais são estabelecidos por um adulto ou uma figura de autoridade e as crianças obedecem, em uma relação de respeito unilateral. Já na autonomia requer maior amadurecimento e as regras são estabelecidas através de consentimento mútuo. Os atos morais são valorizados por si mesmos, independentes de conseqüências ou punições. Na autonomia, as relações sociais baseiam-se na cooperação e no

respeito mutuo de forma gradual e progressiva (DE ARAÚJO, 2007, p.16).

Symanski (2006) investigou o sentido das práticas educativas praticadas por pais que residiam em um bairro de baixa renda de São Paulo e como estas práticas poderiam se relacionar com a construção identitária. Tendo como base a pesquisa/ação de cunho fenomenológico, os resultados indicaram que dentre os modos dos pais ou cuidadores garantirem a obediência das crianças encontram-se a ameaça, o amedrontamento (invocando o temor ao pai e a Deus), a intimidação e a punição física. A punição física, ou “bater para cuidar” é justificada como forma dos adultos serem firmes frente às transgressões das crianças: “há diferenças entre o bater disciplinador e o mero espancamento, o primeiro tem o sentido de evitar a instalação de comportamentos desviantes e o segundo é só por raiva” (SYMANSKI, 2006, p. 88). Sobre as condutas sobre a formação moral das crianças, os adultos simplesmente a limitavam a averiguação da origem de objetos estranhos trazidos da escola e o não fornecimento de dinheiro. O fato de “dizer a verdade” estava associado ao apreço pela propriedade alheia. Geralmente, os responsáveis prezam pela obediência dos seus filhos, esperando que eles se submetam às suas ordens. Dentre as ações consideradas desejáveis, os responsáveis destacaram o respeito aos mais velhos e atividades de colaboração nos trabalhos domésticos. Já a desobediência às ordens dos pais referentes às rotinas de higiene, alimentação, segurança (ir à rua) e horários de ir dormir figuraram entre as ações indesejáveis. Portanto, para os adultos, os filhos ideais seriam aqueles que aceitassem, de forma incondicional, a autoridade dos pais, e mostrassem prontamente afetividade e disponibilidade para as tarefas domésticas. As famílias tendem a ser mais preocupadas em evitar a delinquência do que formar cidadãos mais autônomos, com capacidade de reflexão e crítica.

A forma de inclusão foi indicada pelo que as práticas valorizavam: submissão à autoridade, medo do superior. Pode-se supor que são os ingredientes para a constituição de ser subalterno: uma presença controlada pelo medo e ameaça e mantida dentro de uma estrutura de poder autoritário (...). Ao se considerar a disposição afetiva das mães, era principalmente o medo que as fazia agir e pensar, o receio de ter seus filhos cooptados pelo crime – uma possibilidade muito presente onde viviam (SYMANSKI, 2006, p.88).

Diversos estudos ressaltam a importância das práticas educativas no processo de constituição identitária. Daggett et al. (2000) salienta que mães que possuíam experiências com pais violentos tendem a reproduzi-las na relação com os filhos com ações controladoras, agressivas e hostis. Sobre as justificações da violência dos pais, Fortin, Chamberland e Lachance (2000) ressaltam que estas são um grande fator de risco, inclusive a responsabilização do filho por tais atos, sendo que tais crenças e explicações serviriam para legitimar as condutas hostis. Bernard Peyron e Allès Jardel (2002), em estudo realizado sobre os estilos de socialização e práticas educativas relatam que essas quando são flexíveis proporcionam um perfil mais sociável, enquanto uma prática autoritária remete a um perfil de isolamento.

Hawkins (2005) realizou uma pesquisa com 210 estudantes universitários, entre 18 e 21 anos. Seu intuito era investigar a influência dos estilos parentais no nível de desenvolvimento moral dos alunos do curso de Psicologia da “Liberty University – Lynchburg, Virginia”. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos, “The Parental Authority Questionnaire” (PAQ), (BURI, 1991) e “Defining Issues Test – II”, (REST; NARVAEZ, 1998). O primeiro difere do instrumento utilizado na nossa pesquisa por identificar apenas três estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo. O estilo parental percebido pelo estudante foi calculado pelos três escores da escala PAQ, enquanto o nível do raciocínio moral foi calculado através do índice de N2 do DIT-II. Para a análise dos dados eles utilizaram a análise de regressão. A hipótese principal do estudo era: verificar se os níveis de julgamento moral eram maiores nos estudantes cujos responsáveis eram classificados no estilo parental autoritativo e menores naqueles que enquadraram os seus pais nos estilos parentais autoritários ou permissivos. Foi encontrada uma relação positiva e significativa entre o estilo parental permissivo e o índice n2; já para os estilos autoritários e autoritativos os índices não apresentaram significância.

Para Hawkins (2005) esse resultado demonstra que os estilos parentais influenciam sim, no nível de desenvolvimento moral dos jovens, entretanto, ele acredita na influência de diversos fatores.

La Taille nos leva a refletir: “(...) como homens heterônomos podem educar crianças que devem se tornar autônomas? (...) Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes (...)” (LA TAILLE, 1996, p. 156). Como sair desse círculo vicioso, em que os adultos responsáveis pelas crianças

possuem altos níveis de heteronomia, pois também foram submetidos em sua formação às práticas autoritárias de seus pais? (TOGNETTA; VINHA, 2009)

Se formar para autonomia é tarefa de quem educa, cabem aos pais, professores, etc, o provimento de uma atmosfera sociomoral cooperativa, que instiga a criança a pensar e agir de acordo com as suas próprias reflexões. A justiça, a generosidade, não são aprendidas na teoria, elas são adquiridas através da experiência cotidiana, portanto é necessário então fornecer um lugar onde a criança possa encontrar e viver situações de respeito, lealdade, tolerância, diálogo, honestidade, entre outros; pois o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das interações sociais que tem como princípio a cooperação e não a autoridade.

No capítulo seguinte, relataremos o modo que procedemos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Apresentaremos, portanto, a nossa população-alvo, os trâmites éticos e os instrumentos utilizados.



CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou seja, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (MINAYO E MINAYO-GÓMEZ, 2003, p.118).

門岡

CAPÍTULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho objetivou investigar a existência da relação entre os níveis de raciocínio moral de adolescentes e os estilos parentais percebidos pelos mesmos; para tanto desenvolvemos uma pesquisa descritiva correlacional com ênfase quantitativa.

Tal prerrogativa emergiu do atual questionamento acerca da falta de limites dos jovens. Não é incomum encontrarmos pais que apresentam dificuldades na educação de seus filhos, e nos procuram com a esperança de que lhe digamos como devem agir. Não coube a essa pesquisa solucionar esse problema, mas tentar caminhar adiante nessa discussão.

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento”, conforme a expressão de Habermas (1987). (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240)

4.1 População-alvo

Fizeram parte deste estudo 55 adolescentes que participam de um Programa Social vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social de Assis - SP. Tal projeto atende adolescentes entre 11 e 17 anos, provindos de famílias que habitam territórios com alto índice de vulnerabilidade social e que estejam referenciados no Centro de Assistência Social (CRAS) da referida cidade.

A amostra é considerada não-probabilística, do tipo por conveniência. O critério utilizado para chegarmos a esse número levou em consideração A quantidade de jovens que frequentavam assiduamente a instituição. Os critérios de inclusão e exclusão propostos foram seguidos (estar matriculado no Projeto, entregar o TCLE e estar presente no dia da aplicação).

As famílias dos jovens deste estudo habitam os bairros periféricos do município, considerados como territórios críticos pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS (SÃO PAULO, 2000). O IPVS é um indicador proveniente da combinação de fatores socioeconômicos e demográficos com o intuito de fornecer uma visão das condições no interior do município e reconhecer

quais áreas populacionais estão mais vulneráveis à pobreza. Como critérios apontados para essa classificação, podemos citar: condições precárias de moradia, focos de drogadição, baixa renda familiar, baixa escolaridade, entre outras.

O Projeto desenvolvido pela instituição visa à prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições em várias dimensões e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários através de oficinas de esporte, lazer, cultura e arte. Seus objetivos são: ampliar o acesso e a permanência dos adolescentes na escola de qualidade; propiciar momentos de lazer; promover vida saudável; democratizar o acesso dos jovens ao esporte, ao lazer, à cultura; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; melhorar a qualidade de vida dos adolescentes nas comunidades de referência.

Os jovens participam diariamente de várias atividades que são oferecidas após o horário escolar, por profissionais de Educação Física, Serviço Social e Psicologia, além dos estagiários e das parcerias firmadas para a realização das atividades profissionalizantes.

De segunda a sexta, no período da manhã ou da tarde, eles comparecem à unidade do Programa para a execução de oficinas de esporte, dança, teatro, violão, grafite e percussão. O objetivo geral do programa é oferecer atividades complementares à escola e apoio psicossocial aos adolescentes.

4.2 Aspectos éticos

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 20142813.9.0000.5401) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Assis (Anexo A).

Por se tratar de uma pesquisa que tem como sujeitos, jovens menores de 18 anos, fez-se necessária a autorização de um dos responsáveis, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procuramos elaborar um documento que explicitasse o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, as liberdades e garantias de forma clara e objetiva. O redigimos usando uma linguagem mais coloquial, sem termos técnicos ou rebuscamento.

O TCLE foi encaminhado aos pais ou responsáveis através dos adolescentes. Para garantir o caráter voluntário do estudo, além dos pais, também pedimos o consentimento verbal do aluno no dia da aplicação dos questionários.

4.2.1 Liberdades e garantias

O sujeito possuía total liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo ao seu cuidado sendo garantido a total liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que podiam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza. As respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento foi divulgado o nome do sujeito em qualquer fase do estudo, garantido o sigilo das informações coletadas e o anonimato, respeitando a privacidade e mantendo em segredo as informações pessoais no decorrer da pesquisa e após a conclusão do estudo.

O preenchimento dos questionários ofereceu risco mínimo aos participantes, visto que a participação era voluntária e, em caso houvesse desconforto, poderia ser interrompida a qualquer momento ou ele poderia deixar de responder a qualquer uma das questões. Além disso, o preenchimento era anônimo e as informações prestadas foram utilizadas exclusivamente para finalidade de pesquisa.

Riscos ou desconfortos: apesar do preenchimento dos testes ter apresentado risco mínimo, todos os cuidados foram tomados para adequar o procedimento às necessidades dos sujeitos. No decorrer da pesquisa, todos os procedimentos foram esclarecidos antes de serem realizados, o pesquisador se dispôs a ajudar no que fosse necessário e ficou responsável pelo acompanhamento, informação e assistência.

4.2.2 Critérios de inclusão e de exclusão

Para que o adolescente pudesse participar da pesquisa utilizamos os seguintes critérios de inclusão:

- Estar devidamente matriculado no Projeto Social da devida Comunidade pertencente ao município de Assis-SP;
- No dia da aplicação dos questionários o adolescente precisaria estar presente na sala, portando o TCLE assinado por um dos pais ou responsáveis;

Como critérios de exclusão nós empregamos:

- Adolescentes que não apresentaram o TCLE assinado por um dos pais ou responsáveis;
- Ausência na sala no dia da aplicação dos testes.

4.2.3 Coleta de Dados

A aplicação dos instrumentos (Escala de Exigência e Responsividade e Defining Test Issues 2 – DIT2) foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2014, na sede da instituição.

Para a concretização da coleta de dados da pesquisa adotamos os seguintes procedimentos:

Na primeira semana de fevereiro de 2014 encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) aos pais dos adolescentes. A aplicação estava prevista para uma data, mas sentimos a necessidade de prorrogá-la ao percebermos a não adesão de alguns pais. Iniciamos um trabalho de esclarecimento dos objetivos da pesquisa por telefone. Essa intervenção foi eficiente. Dos, aproximadamente, 100 alunos inscritos, conseguimos a devolução de 55 TCLEs assinados.

A aplicação aconteceu coletivamente, com duração média de 90 minutos. Os testes foram depositados pelos próprios adolescentes em envelopes comuns, e lacrados pelo aplicador da sala, garantindo assim o anonimato.

Atualmente, os alunos do projeto encontram-se divididos em duas turmas. A primeira, contou com a participação de 34 adolescentes entre 11 e 14 anos. Os alunos estavam no Laboratório de Informática e foram deslocados para a sala de aula para facilitar a aplicação. Realizamos um levantamento de quais alunos tinham entregado o TCLE e desejavam participar da pesquisa, esses permaneceram na sala. Distribuímos lápis e borrachas. Optamos por começar com a Escala de Exigência e Responsividade por ser a mais simples. Passamos as instruções de preenchimento e ficamos disponíveis para o esclarecimento de dúvidas. Os alunos não encontraram muitas dificuldades nessa primeira etapa, sendo instruídos a

permanecerem na sala após o preenchimento e devolução da mesma. O segundo instrumento, DIT, exigia um maior rigor na aplicação, visto que era necessário anotar os tempos individuais de início e fim do teste. Encontramos uma maior resistência nesse, os alunos acharam o instrumento extenso e reclamaram da grande necessidade de leitura.

Já na segunda turma, que frequenta a Comunidade no período da tarde, a faixa etária dos adolescentes era de 11 a 17 anos. Nessa turma 21 alunos participaram da aplicação e seguimos com os mesmos procedimentos utilizados anteriormente.

4.3 Instrumentos de medida

A presente pesquisa com a aplicação de dois instrumentos de coleta de dados. A Escala de Exigência e Responsividade, que diz respeito às questões referentes aos estilos parentais; e o Defining Issues Test (DIT-2), que tem o intuito de investigar o nível de raciocínio moral dos jovens.

Para a análise dos dados utilizaremos os seguintes programas de Estatística: Statistica 8.0 e SPSS 20.

4.3.1 Escala de Exigência e Responsividade

A escala de Exigência e Responsividade (também chamada de As Escalas de Exigência e Responsividade) do estudo norte-americano de Lamborn et al. (1991) foram traduzidas e validadas no Brasil por Da Costa, Teixeira e Gomes (2000). Ela se encontra no Anexo B dessa dissertação.

Avaliam os estilos parentais (padrão de comportamento), de acordo com as dimensões responsividade (capacidade dos pais serem contingentes ao atender às necessidades dos filhos) e exigência (estabelecimento de limites e regras), os quais permitem a classificação de quatro estilos parentais:

- a) Autoritativo (níveis elevados de exigência e responsividade);
- b) Autoritário (alto nível de exigência e baixa responsividade);

- c) Indulgente (baixo nível de exigência e alto nível de responsividade)
- d) Negligente (baixos níveis de exigência e responsividade).

Esta escala é um instrumento de autorrelato, composta por 24 frases sobre atitudes de pais e mães, sendo 12 relacionados à exigência e 12 à responsividade, a serem respondidas pelo adolescente de acordo com o que mais se aproxima à sua opinião relativa ao comportamento dos pais. Ela nos leva a acessar, através dos filhos, o estilo parental dos pais.

É uma escala do tipo Likert de cinco pontos, quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação. As atitudes e comportamentos do pai e da mãe são avaliados separadamente. São exemplos de itens: “Sabe aonde eu vou quando saio de casa” e “Posso contar com a sua ajuda quando eu tenho um problema”.

Os escores representam a soma dos itens que compõem cada uma das escalas (exigência e responsividade), separadamente para mãe e pai. É possível também a soma dos escores do pai e da mãe, constituindo assim um índice combinado (parental). (TEIXEIRA, BARDAGI; GOMES, 2004).

A combinação dos escores de responsividade e de exigência parental dá a determinação dos estilos parentais (Autoritativo, autoritário, permissivo e indulgente).

4.3.2 Defining Issue Test - 2 (DIT-2)

O DIT- 2 de Rest e Narvaez (1998) foi traduzido e adaptado por Biaggio, Shimizu e Martinez (2001); posteriormente, com base nessa tradução e adaptação, Shimizu, Bataglia e Lepre (2009) realizaram uma nova adequação ao contexto brasileiro.

O DIT-2 deriva do DIT-1, que foi elaborada por Rest, em 1979. De acordo com Biaggio (2006) ambos possuem foco teórico na distinção entre pensamento convencional e pós-convencional.

Por ser um teste com Direitos Autorais pertencentes à Rest e Narvaez (1998), é necessário obter a permissão do seu uso através da compra pelo site (<http://www.ethicaldevelopment.ua.edu/dit-dilemmas>) mesmo que não se utilize da versão em inglês. Para que se possa utilizar a versão brasileira, é preciso solicitar a

autorização à Alessandra de Moraes Shimizu ou Patrícia Unger Raphael Bataglia, ambas pertencentes ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Marília.

O DIT-2 é um teste objetivo, composto por cinco dilemas morais (pequenas histórias hipotéticas sobre problemas sociais), por exemplo: História 1 - A Fome: Uma pequena aldeia no norte da Índia já passou por falta de alimentos anteriormente, mas este ano a situação está ainda pior. Algumas famílias estão até tentando se alimentar fazendo sopa com casca de árvores. A família de Mustaq Singh está quase morrendo de fome. Ele ouviu dizer que um homem rico, na sua aldeia, tem alimentos guardados em um depósito, e que ele está guardando a comida até que os preços subam, para que ele possa vender a comida, mais tarde, com um lucro enorme. Mustaq está desesperado e pensa em roubar um pouco de comida do depósito desse homem rico. A pequena quantidade de que ele precisa para sua família, provavelmente, nem seria notada.

Depois de cada história, o sujeito é solicitado a indicar o quanto é favorável à possível ação do personagem da história, indicando apenas uma das seguintes opções: a) sou extremamente favorável à ação; b) sou favorável à ação, c) sou ligeiramente favorável à ação, d) sou neutro (a) em relação à ação; e) sou ligeiramente contra a ação; f) sou contra a ação; g) sou extremamente contra a ação.

Logo em seguida, é apresentado ao sujeito 12 afirmações. Para cada afirmação, deve ser assinalado o quão relevante é àquela sentença para o sujeito, havendo uma escala de cinco graus de importância para a sua resolução (máxima; muita; média; pouca; nenhuma).

E, por fim, o avaliado deverá selecionar hierarquicamente as quatro afirmações das doze anteriores, que considerou mais importantes para a solução do dilema. (a primeira afirmação mais importante, a segunda, a terceira e a quarta). O exemplo encontra-se no Anexo C.

O DIT fundamenta-se na Teoria do Desenvolvimento do Raciocínio Moral, de Lawrence Kohlberg (KOHLBERG, 1992). Esse teste prediz os padrões de respostas que os sujeitos utilizam para resolver os conflitos existentes nos dilemas morais e visa avaliar o grau e a consistência das respostas em cada nível ou esquema moral.

Através de sua análise obteremos, dentre outros resultados, quatro índices ou esquemas, que são uma pontuação média em porcentagem. São eles:

- a) Interesse Pessoal ou Pré-Convecional;
- b) Manutenção das Normas ou Convencional;
- c) Índice P ou Pós-Convencional;
- d) Índice N2.

O esquema de Interesse Pessoal corresponde aos estágios 2 e 3, o manutenção das normas ao 4 e o Índice P ao 5 e 6. O denominado de Índice P indicará a porcentagem de nível ou esquema pós-convencional do participante, podendo ser interpretado, de acordo com Bebeau e Thoma (2003) com que frequência o testando optou por respostas do nível pós-convencional para a resolução dos dilemas. Já o N2, é um novo índice que leva em consideração não só o quanto as respostas do esquema pós-convencional são priorizadas, mas também o quanto os sujeitos tendem a rejeitar os itens com argumentações de níveis inferiores.



CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

門岡

CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados por meio de medidas descritivas e testes estatísticos (frequências, número de indivíduos, porcentagem, estatística inferencial, média e desvio-padrão). Utilizamos o programa Statistica 8.0 para tal finalidade.

No total foram aplicados 55 questionários entre os adolescentes do Projeto; sendo que desses, 34 adolescentes pertenciam à turma matutina e 21 à turma vespertina.

Numa pré-análise invalidamos os instrumentos de 15 sujeitos, que foram excluídos do nosso banco de dados. Dentre esses, 10 pertenciam à primeira turma e 5 à segunda. Como critério de exclusão utilizamos o não preenchimento de algumas respostas do DIT-2 que eram essenciais para a análise dos dados do mesmo e também os questionários em branco.

Temos então como população amostral, 24 alunos (60%) que participaram da pesquisa e frequentaram a sede do Projeto no período da manhã e 16 alunos (40%) que foram à tarde, perfazendo um total de 40 questionários válidos para análise.

Silva (2009) fez um levantamento na mesma instituição dessa pesquisa na qual investigou 62 adolescentes do mesmo Projeto com o objetivo de identificar os estilos parentais, nas dimensões de exigência e responsividade, no contexto familiar do adolescente. Usaremos esse estudo como parâmetro de comparação com alguns dos nossos dados.

5.1 Descrição dos Participantes

A seguir, descreveremos as principais características da população estudada. Dos 40 sujeitos que participaram da nossa pesquisa metade é do sexo masculino e metade é do sexo feminino.

Em relação à faixa etária, a idade média dos adolescentes corresponde a 13 anos, com desvio padrão de 1,5. A idade mínima dos participantes é 11 anos e a máxima, 17 anos; sendo que 35% desses estão compreendidos na faixa etária de 11 e 12 anos, enquanto que 60% se encontram entre os 13 e 15 anos e, apenas, 5% possuem 16 ou 17 anos. Temos ainda, a idade média materna e paterna, que corresponde a 38 e 40 anos, respectivamente.

No que diz respeito à escolaridade, 75% da população amostral está localizada entre o 7º e o 9º ano, 15% no 5º e 6º ano e, somente, um aluno está no 2º colegial (2,5%), a partir desses dados podemos afirmar que grande parte da população estudada encontra-se no Ensino Fundamental. Além disso, 92,5% dos sujeitos frequentam a escola pública, 2,5% estudam numa escola privada e 5% deixaram a pergunta em branco.

Quando o assunto é correspondência entre a idade e a série escolar, poderíamos dizer que 55% encontram-se na série correspondente, 20% estão defasados e 17,5% estão adiantados. Entre aqueles que se encontram defasados, 62,5% são do sexo feminino e 37,5% são do sexo masculino. Esses dados foram obtidos através da adoção do critério de início escolar aos 6 anos de idade (1º ano).

Ao compararmos os nossos dados com os de Silva (2009) observamos uma diminuição na defasagem escolar dos adolescentes frequentadores do projeto social, foram 20% do nosso estudo contra 37,1% do estudo da autora. Outra característica encontrada é a diferença entre os gêneros nesse mesmo quesito, no estudo de Silva (2009) a defasagem escolar era de 31,2% nas meninas contra 40% nos meninos. No nosso estudo a defasagem em relação ao sexo foi mais alta nas meninas.

De acordo com o Relatório Nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2012 que é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE, no Brasil, 37,4% dos estudantes afirmaram ter repetido de ano uma ou mais vezes, dentre esses observa-se que a taxa de repetência é mais alta no gênero masculino, o que de acordo com eles está ligado à diferença de representação da educação nos dois grupos. O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo, particularmente, os conhecimentos em leitura, matemática e ciências. Essa avaliação é realizada a cada três anos nos alunos que estão perto de concluir a educação básica, parte-se do pressuposto que nessa fase já deveriam possuir os requisitos educacionais básicos para o usufruto em sua vida cotidiana.

Em relação à religião, 19 respondentes (47,5%) relataram ser evangélicos, 13 (32,5%) católicos, 7 (17,5%) não sabiam ou deixaram em branco e 1 (2,5%) diz não possuir nenhuma religião (Tabela 1). De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os dados relativos à religião do Censo

demográfico de 2010, demonstraram a ascensão de outras religiões frente à católica (Evangélica, Espírita e sem religião). Desde o início do século XX, a religião evangélica tem se expandido, enquanto a católica, decrescido. Esta redução foi observada em todas as regiões do país, no entanto, mesmo com esse decréscimo a religião católica ainda é a mais prevalente (64,6% em 2010). Os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu em 2000, eles representavam 15,4% da população e em 2010, esse número chegou a 22,2%. Em relação, as dimensões religião versus rendimento mensal domiciliar per capita, temos: 63,7% dos evangélicos pentecostais concentrados na faixa de até um salário mínimo, o que significa que eles são o grupo com a maior proporção de pessoas nessa classe de rendimento. No outro extremo, o das classes de rendimento acima de cinco salários mínimos, destaca-se o percentual observado para as pessoas que se declararam espíritas (19,7%).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra utilizada no estudo. Assis, 2014 (n=40).
(continua)

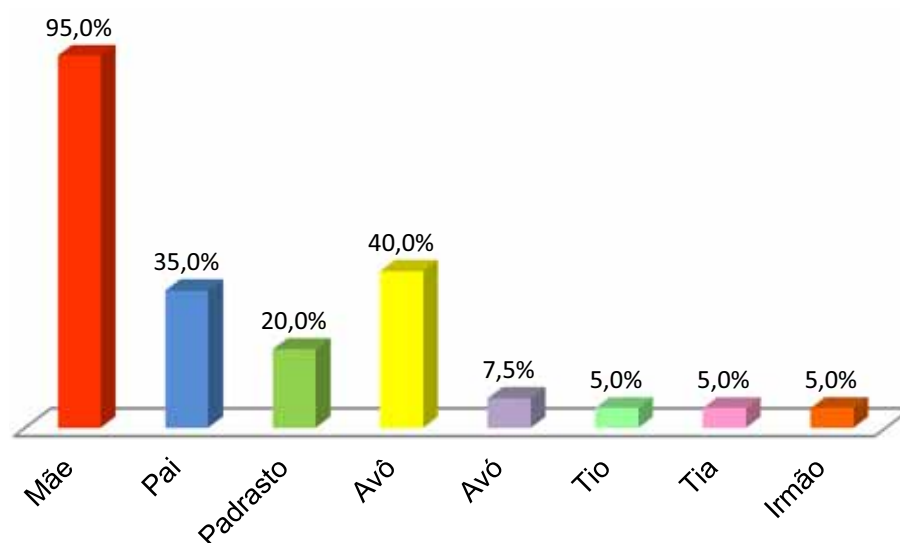
Variável	Adolescentes Pesquisados
	N (%)
Sexo	
Masculino ♂	20 (50,0)
Feminino ♀	20 (50,0)
Idade Média (DP)	
Adolescente	13,1 (1,5)
Mãe	38 (7,3)
Pai	40 (7,5)
Faixa Etária	
11 a 12	14 (35,0)
13 a 15	24 (60,0)
16 a 17	2 (5,0)
Seriação Escolar	
5º ano	1 (2,5)
6º ano	5 (12,5)
7º ano	10 (25,0)
8º ano	9 (22,5)
9º ano	11 (27,5)
2º Colegial	1 (2,5)
Em branco	3 (7,5)

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra utilizada no estudo.
Assis, 2014 (n=40).

Variável	(conclusão)
	Adolescentes Pesquisados N (%)
Escola	
Pública	37 (92,5)
Privada	1 (2,5)
Em branco	2 (5,0)
Religião	
Evangélica	19 (47,5)
Católica	13 (32,5)
Não sabe	1 (2,5)
Não tem	1 (2,5)
Em branco	6 (15,0)

Um dos dados que nos chamou atenção diz respeito a quem o jovem considera como responsáveis por ele. 95% dos adolescentes indicaram a mãe como principal responsável, enquanto apenas 35% assinalaram o pai como tal. Temos ainda, o avô com 40%, com índice superior ao do pai. Além disso, em 20% dos casos foi citado o padrasto, 7,5% marcaram a avó e empatados com 5% cada, estão o tio, a tia e o irmão (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Quem o adolescente considera como os seus principais responsáveis



Durante o processo de aplicação, vários adolescentes relataram a ausência do pai em sua vida, alguns disseram que não o consideravam ou não moravam com ele, outros, que ele estava preso ou morto.

Silva (2009) avaliou a configuração familiar dos adolescentes participantes do mesmo programa social dessa pesquisa. A análise se deu através dos prontuários das famílias, e revelou que, 54,8% não possuíam o pai residindo na mesma casa, contra apenas, 4,8% de ausência materna. Ela averiguou que, aproximadamente, metade dos participantes, possuíam uma família composta pelo pai e pela mãe, 33,9% só residiam com a mãe e 16,1% moravam com a mãe e o padrasto. Tais dados foram congruentes com a nossa pesquisa. Assim como na pesquisa da autora, nós observamos uma composição familiar caracterizada pela ausência paterna.

Se buscarmos os adolescentes que assinalaram o pai e a mãe como os seus principais responsáveis, encontraríamos 35% dos respondentes. Ou seja, o restante, 65% não tem o pai como o seu principal responsável. Isso corrobora o que foi dito anteriormente.

Tal averiguação nas duas pesquisas é reflexo das transformações pelas quais a família brasileira vem passando, novos moldes na configuração familiar foram levantados pelo IBGE através do Censo 2010. Esse estudo buscou detalhar o retrato da família brasileira, e confirmou algumas tendências observadas nos últimos anos. Dentre elas, podemos citar: mudança estrutural dos grupos familiares, maior participação da mulher no mercado de trabalho, baixas taxas de fecundidade e envelhecimento da população.

A família atual não é somente nuclear ou tradicional, mas permeada por arranjos diversos e, às vezes, independente de laços consanguíneos (Figura 1).

Figura 1 – Configurações das famílias brasileiras de acordo com o Censo de 2010.

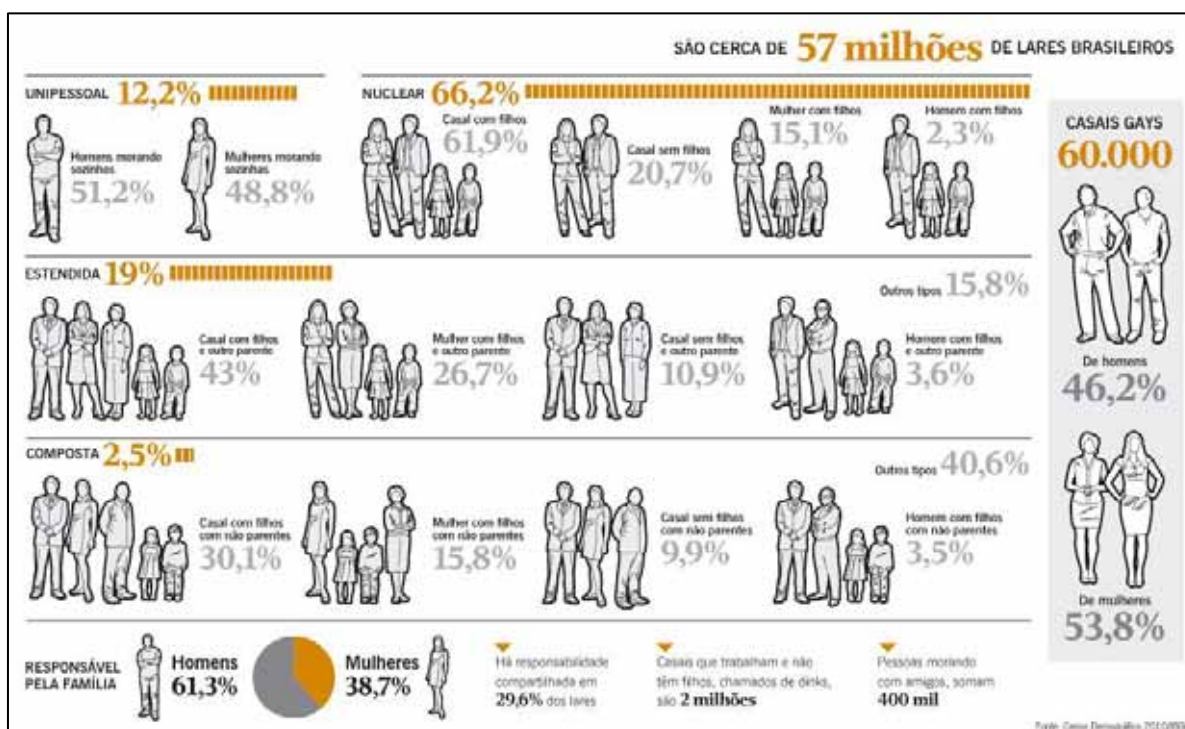


Imagem extraída de: <http://oglobo.globo.com/infograficos/familias/>

Além disso, o Censo 2010 trouxe também aspectos ainda não mensurados no país; as famílias reconstituídas. Essas famílias provieram da mudança na legislação que facilitou as separações conjugais (o divórcio passou a ser possível com uma simples passagem pelo cartório) e a disposição de um deles para dar início a um novo relacionamento conjugal, ou seja, casais formados por pessoas divorciadas e os filhos são de apenas um dos cônjuges. Tivemos então, no Brasil, o seguinte índice: 54,9% das famílias brasileiras são formadas por casais com filhos, e extraído desse grupo, 16,3% representam as famílias reconstituídas. Nessa mesma pesquisa foi possível averiguar uma intensificação da participação feminina no sustento dos lares, já que em 62,7% dos casos o rendimento delas ajudava no sustento da família e em 37,3% ela foi considerada como a principal responsável, ou seja, a “chefe” da família (Figura 2).

Figura 2 - Novas Famílias

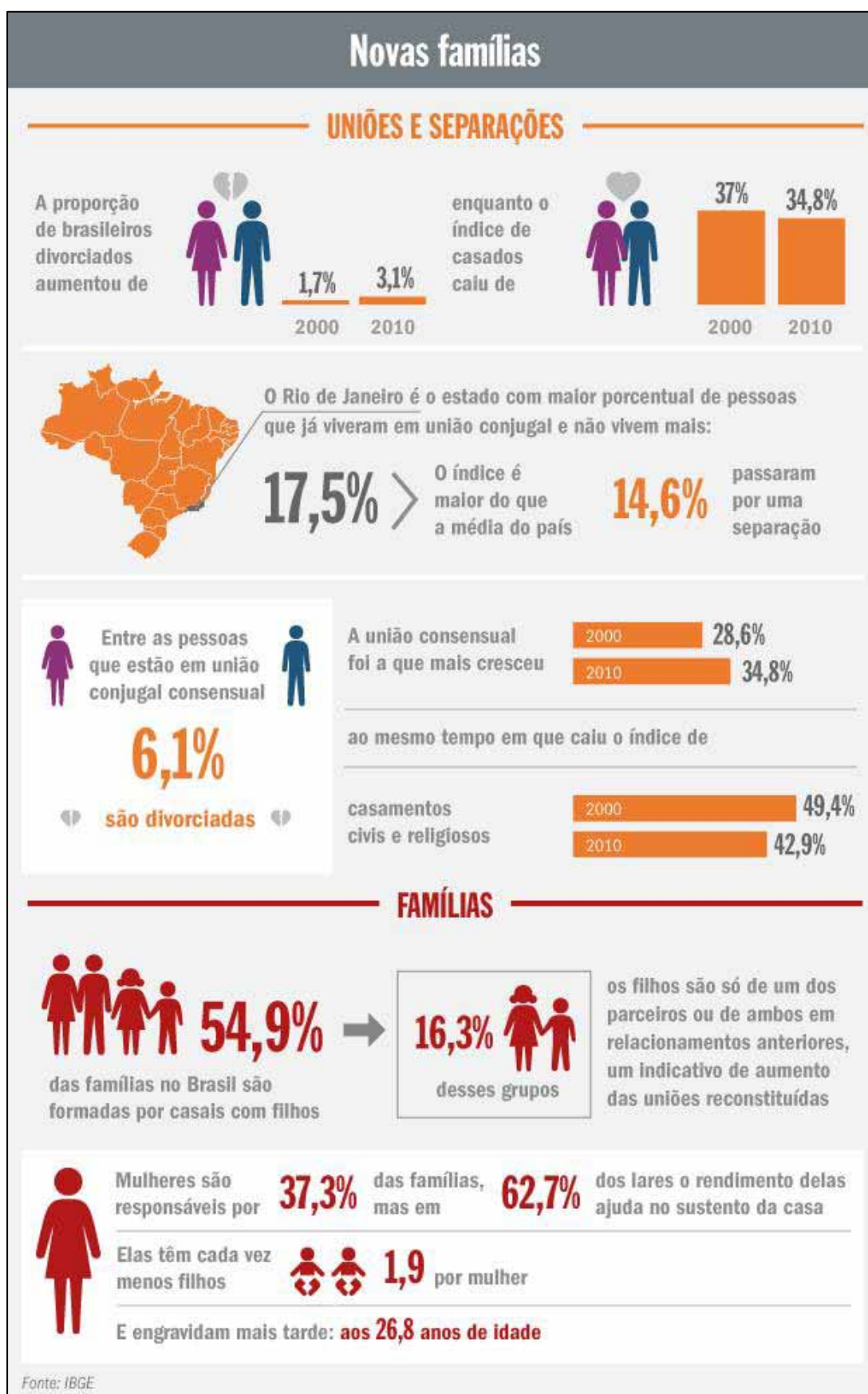


Imagem extraída de: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/a-nova-familia-brasileira-ibge>

Perucchi e Beirão (2007) apontam que um grande número de mulheres tem assumido o papel de provedoras do sustento da família. A organização sociocultural tradicionalmente pautada no modelo patriarcal, composto por pai, mãe e filho, encontra-se em declínio, diante do crescimento vertiginoso do número de lares chefiados somente por mulheres. Esse perfil é reflexo da entrada das mulheres no mercado de trabalho, conquista de espaço e autonomia financeira que foi construída historicamente pelas lutas de emancipação feminina e de conscientização de sua importância no mercado de trabalho, nas ciências e na economia.

Em um estudo realizado com mulheres que eram o arrimo de família, Perucchi e Beirão (2007) entrevistaram 10 sujeitos para investigar a concepção delas sobre a paternidade. As mães destacaram nos relatos as dificuldades em assumir as responsabilidades que, antes, eram conferidas ao pai. Além disso, elas se queixaram das múltiplas jornadas de trabalho que precisavam se submeter para sustentar a família, e ainda, se preocupar com os afazeres da casa e o cuidado aos filhos.

Para essas mães a participação do pai na educação dos filhos seria fundamental. Em seus discursos elas mencionam que não conseguem ocupar o papel de autoridade sobre os filhos. Pois dizem que, enquanto a figura materna corresponde à sensibilidade e à submissão; cabe ao pai à função de estabelecer regras, impor limites de conduta e delimitar simbolicamente o que é proibido. Como conclusão, os autores, acreditam que a concepção pai/provedor foi superada por essas mães, no entanto, quando o assunto é o paradigma pai/autoridade, esse discurso ainda é legítimo (PERUCCHI; BEIRÃO, 2007).

Diante disto, reconhecemos a importância do papel parental no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, sabemos, no entanto, que vários fatores, tais como a estrutura familiar, também são importantes na investigação do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes.

Em nossa pesquisa, a mãe foi apontada como a maior responsável pelo adolescente, portanto mostra-se pertinente explorarmos adiante a questão dos Estilos Parentais de acordo com as dimensões de exigência e responsividade na visão dos adolescentes.

5.2 Escala de Exigência e Responsividade

A Escala de Exigência e Responsividade compreendem um bloco de perguntas para avaliar as atitudes de exigência e responsividade parentais na visão dos adolescentes, indicando separadamente o estilo do pai e da mãe, sendo possível também a obtenção do índice combinado (pai + mãe). Quando consideramos o escore de cada um dos pais, a pontuação máxima que pode ser obtida é 48, no entanto essa pontuação é alterada para 96 quando se trata do escore combinado.

Para aferir as dimensões de exigência e responsividade utilizamos a mediana da amostra, desse modo, os escores foram classificados como “alto” (escore obtido igual ou superior à mediana) ou “baixo” (escore inferior à mediana). A classificação dos estilos parentais foi realizada da seguinte forma:

Autoritativo: altos escores em ambas as dimensões;

- ❖ Autoritário: escore baixo em responsividade e alto em exigência;
- ❖ Indulgente: com escore alto em responsividade e baixo em exigência
- ❖ Negligente: escores baixos em ambas as dimensões;

Com o intuito de avaliar a adequação e a qualidade da Escala de Exigência e Responsividade utilizamos o teste de confiabilidade *alfa* de Cronbach. Obtivemos os seguintes índices na escala de exigência: 0,69 para as mães; 0,97 para os pais; e 0,90 para pais e mães combinados. Já na escala de responsividade encontramos: 0,78 para as mães; 0,98 para os pais; e 0,95 para pais e mães combinados. Os índices de consistência interna (*alfa* de Cronbach) obtidos neste estudo indicaram que a escala tinha consistência satisfatória (variando de 0,69 a 0,98).

Tabela 2 - Alfa de Cronbach para a Escala de Exigência e Responsividade para mães, pais e os dois combinados. Assis, 2014 (n=40).

	Alfa de Cronbach	
	Exigência	Responsividade
MÃE	0,69	0,78
PAI	0,97	0,98
COMBINADOS	0,90	0,95

A tabela 3 expõe as medidas de centralidade e variabilidade para a escala de Exigência e Responsividade. São demonstrados os índices maternos, paternos e combinados, além de uma separação de acordo com o gênero dos participantes.

Utilizamos o Teste t para amostras independentes para analisar se havia diferenças entre os gêneros em relação às dimensões de exigência e responsividade. De modo geral, não encontramos diferenças significativas nesse quesito. No entanto, numa análise mais aprofundada percebemos que as médias dos escores apontam que as meninas pontuaram mais alto na exigência materna (41,4) e na responsividade paterna (28,9) e materna (43,0), enquanto os meninos atribuíram escores mais altos para a exigência paterna (26,7) e, exigência e responsividade combinada (66,0 e 67,9; respectivamente).

Através desses resultados, pode-se notar que, na visão dos adolescentes, mesmo sendo pequena a diferença entre as médias dos meninos e das meninas, o pai demonstra ser mais exigente com os meninos (26,7) e mais responsivo com as meninas (28,9); ao contrário das mães, que são mais exigentes (41,4) e mais responsivas com as meninas (43,0). Enquanto as médias combinadas (pai+mãe) notaremos uma maior exigência (66,0) e uma maior responsividade (67,9) com os meninos.

O nosso estudo se mostrou um pouco diferente dos resultados de Weber et al. (2004), os autores encontraram uma diferença significativa entre gênero e a exigência combinada – pai e mãe ($t=-2,429$; $p=0,016$), concluindo que os pais são um pouco mais exigentes com as meninas do que com os meninos. Já na dimensão de responsividade não encontraram diferenças significativas entre os gêneros ($t=-0,982$; $p=0,328$), demonstrando que os pais são tão responsivos com os filhos quanto com as filhas.

De modo geral, considerando as médias obtidas na exigência e responsividade paternas e maternas, observa-se que os filhos têm visto as mães como mais exigentes e responsivas do que os pais, já que receberam escores mais altos. Esse dado está de acordo com outros estudos realizados nessa área (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004; PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008; SILVA, 2009).

Tabela 3 - Medidas de centralidade e variabilidade para a Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40).

VARIÁVEIS	Categoria	Meninas			Meninos			Total		
		md	$\bar{x}$	dp	md	$\bar{x}$	dp	md	$\bar{x}$	dp
EXIGÊNCIA	Paterna*	33,0	26,2	18,7	32,0	26,7	17,0	33,0	26,5	17,5
	Materna*	42,0	41,4	5,8	40,5	39,3	5,8	41,0	40,3	5,8
	Combinada**	55,0	59,7	21,1	65,0	66,0	17,6	63,5	62,8	19,2
RESPONSIVIDADE	Paterna*	38,5	28,9	19,4	35,5	26,6	19,5	38,5	27,5	19,2
	Materna*	44,0	43,0	4,7	43,0	41,3	5,9	44,0	42,2	5,3
	Combinada**	55,0	63,2	21,4	70,0	67,9	21,55	64,5	65,5	21,3

md – mediana; $\bar{x}$ – média; dp – desvio padrão; *O escore máximo para as categorias “materna e paterna” é 48,0; **enquanto para “combinada” é 96,0.

Dando prosseguimento às análises da escala de exigência e responsividade, buscamos investigar quais são os estilos mais prevalentes entre as mães, os pais e os dois combinados. Obtivemos os seguintes resultados: dentre os estilos das mães o mais prevalente foi o autoritativo (42,5%), seguido pelo negligente (37,5%), indulgente (12,5%) e, por último, o autoritário (7,5%); enquanto 37,5 % dos pais foram classificados como negligentes, 35% como autoritativos, 7,0% autoritários e 5% indulgentes; já nos escores combinados, obtivemos quase a metade no estilo autoritativo (45,0%), 37,5% são negligentes, 12,5% são autoritários e, apenas, 5% são considerados indulgentes (Vide tabela 4).

Tabela 4 – Estilos parentais para mães, pais e dos dois combinados. Assis, 2014 (n=40).

ESTILOS	Autoritativo n (%)	Autoritário n (%)	Indulgente n (%)	Negligente n (%)
MÃE	17 (42,5)	3 (7,5)	5 (12,5)	15 (37,5)
PAI	14 (35,0)	3 (7,5)	2 (5,0)	15 (37,5)
COMBINADOS	18 (45,0)	5 (12,5)	2 (5,0)	15 (37,5)

Em relação ao sexo, cujo conteúdo encontra-se exposto na tabela 5, observamos que os meninos percebem as suas mães igualmente como autoritativas (40,0%) e negligentes (40,0%), enquanto nas meninas elas foram vistas em primeiro lugar, como mais autoritativas (45,0%) e, em segundo lugar, como mais negligentes (35,0%). Já para os pais, as meninas os enquadram mais no estilo negligente (42,9%), e os meninos no autoritativo e negligente (45% cada). Quando combinamos o pai e mãe, encontramos que as meninas acham que seus pais são mais negligentes (50,0%) e os meninos mais autoritativos (55,0%). Por meio desses dados, pudemos supor que os meninos foram mais rigorosos na avaliação de suas mães do que as meninas e, as meninas foram mais rigorosas na avaliação paterna e combinada do que os meninos.

Através da análise na literatura brasileira compreendemos que ainda há certa incógnita a respeito da relação entre gênero e as dimensões de exigência e responsividade, já que em Gomide e Guimarães (2003), observou-se que as meninas avaliaram suas mães ou seus pais com maior rigor do que os meninos. Ao contrário deles, Weber et al. (2004) constatou que os meninos pareceram mais rigorosos na avaliação de seus pais. Esses dados evidenciam a necessidade de outros estudos para a compreensão dessa relação.

Tabela 5 - Estilos parentais para mães, pais e dos dois combinados segundo o sexo do adolescente. Assis, 2014 (n=40).

	Gênero	ESTILOS PARENTAIS			
		Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente
MÃE	Menino	8 (40%)	2 (10,0%)	2 (10,0%)	8 (40,0%)
	Menina	9 (45,0%)	1 (5,0%)	3 (15,0%)	7 (35,0%)
PAI	Menino	9 (45,0%)	1 (5,0%)	1(5,0%)	9 (45,0%)
	Menina	5 (35,7%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	6 (42,9%)
COMBINADOS	Menino	11 (55,0%)	4 (20,0%)	0	5 (25,0%)
	Menina	7 (35,0%)	1 (5,0%)	2 (10,0%)	10 (50,0%)

Analisaremos agora as frequências de respostas aos itens dadas pelos adolescentes à escala de exigência e responsividade. Adotaremos tal ação por

consideramos de suma importância avaliar cada questão em separado, com o intuito de não nos prendermos apenas no enquadramento parental em um estilo, mas como uma forma de tentar entender as diversas facetas que compõe essa relação. Para alcançarmos esse objetivo criamos duas tabelas de frequência (Tabelas 6 e 7) que trazem as respostas dos adolescentes em relação a algumas atitudes do pai e da mãe. Para a análise desses dados utilizamos o seguinte procedimento: dividimos a Escala de Exigência e Responsividade em duas: a primeira, denominada de “Escala de Exigência Parental”, foi composta pelas 12 primeiras questões (Q1 à Q12); e a segunda, intitulada de “Escala de Responsividade Parental” continha as 12 questões restantes (Q13 à Q24) (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004).

Transformamos as respostas dos participantes em: 0=Baixa e 1=Baixa; 2=intermediária; 3=Alta e 4 =Alta. Adotamos esse procedimento por se tratar de um instrumento que utiliza como medida psicométrica a escala Likert de cinco pontos, onde: 0= quase nunca; 1= raramente; 2= às vezes; 3= muitas vezes; 4=geralmente ou bastante. Os “quase nunca e raramente” foram transformados em baixa, os “às vezes” em intermediário e os “muitas vezes e geralmente” viraram alta. Conservamos as respostas que foram deixadas em branco. Esse procedimento foi adotado tanto para as respostas dadas às atitudes maternas quanto às atitudes paternas. (Tabelas 6 e 7)

De modo geral, dentre outros resultados, os adolescentes avaliaram a figura do pai com escores mais baixos e as mães com escores mais altos.

Os nossos dados corroboram a pesquisa de outros autores (EIZIRIK; BERGMANN, 2004; PERUCCHI; BEIRÃO, 2007; SILVA, 2009), no que tange à questão da ausência paterna na educação dos filhos. Pelo menos 15% dos nossos entrevistados deixaram em branco as questões que envolviam o pai, justificando-a com a ausência física do mesmo, o mesmo não aconteceu com a mãe. Em relação à carência de interação entre pai e filho (a) todas as questões da escala assinalaram escores inferiores aos das mães. Por outro lado, o índice da mãe alcançou apenas uma abstenção máxima de 2,5%.

Tomemos como exemplo a primeira questão da escala de exigência: “Sabe aonde vou quando saio de casa”, 85% dos jovens responderam que a mãe apresenta uma alta exigência nesse quesito, enquanto apenas 37,5% acham que o pai possui um alto índice de exigência nessa questão.

Como pudemos perceber, a maioria das mães se concentram nos níveis alto e intermediário da exigência parental. Já os pais se distribuem, principalmente, entre as classes altas e baixas de exigência. (Tabela 6)

Nas questões “me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas” e “exige que eu vá bem na escola” 95% das mães possuem alta exigência, enquanto os outros 5% se concentraram no nível intermediário, no entanto, não encontramos nessas perguntas mães classificadas como baixa exigência. Se analisarmos os números do pai em relação a “ir bem na escola”, teremos: 47,5% deles estão na alta exigência, 12% na intermediária e 25% na baixa, além disso, 15% não responderam.

Tabela 6 – Frequência de respostas dadas pelos adolescentes às situações de exigência parental propostas pela Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40)

(continua)

ESCALA DE EXIGÊNCIA	Questões	Classificação	Mãe N (%)	Pai N (%)
	Q1. Sabe aonde vou quando saio de casa	Alta	34 (85,0)	15 (37,5)
		Intermediária	6 (15,0)	6 (15,0)
		Baixa	0	13 (12,5)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q2. Controla as minhas notas do colégio	Alta	26 (65,0)	14 (35,0)
		Intermediária	7 (17,5)	5 (12,5)
		Baixa	7 (17,5)	15 (37,5)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q3. Exige que eu vá bem na escola	Alta	38 (95,0)	19 (47,5)
		Intermediária	2 (5,0)	5 (12,5)
		Baixa	0	10 (25,0)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q4. Impõe limites para as minhas saídas de casa	Alta	30 (75,0)	16 (40,0)
		Intermediária	7 (17,5)	7 (17,5)
		Baixa	2 (5,0)	10 (25,0)
		Em branco	1 (2,5)	7 (17,5)
	Q5. Me cobra quando faço algo de errado	Alta	33 (82,5)	21 (52,5)
		Intermediária	4 (10,0)	2 (5,0)
		Baixa	2 (5,0)	10 (25,0)
		Em branco	1 (2,5)	7 (17,5)
	Q6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito	Alta	29 (72,5)	20 (50,0)
		Intermediária	8 (20,0)	3 (7,5)
		Baixa	3 (7,5)	11 (27,5)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q7. Controla os meus horários de quando eu estou em casa e na rua	Alta	32 (80,0)	15 (37,5)
		Intermediária	3 (7,5)	5 (12,5)
		Baixa	5 (12,5)	14 (35,0)
		Em branco	0	6 (15,0)

Tabela 6 - Frequência de respostas dadas pelos adolescentes às situações de exigência parental propostas pela Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40)

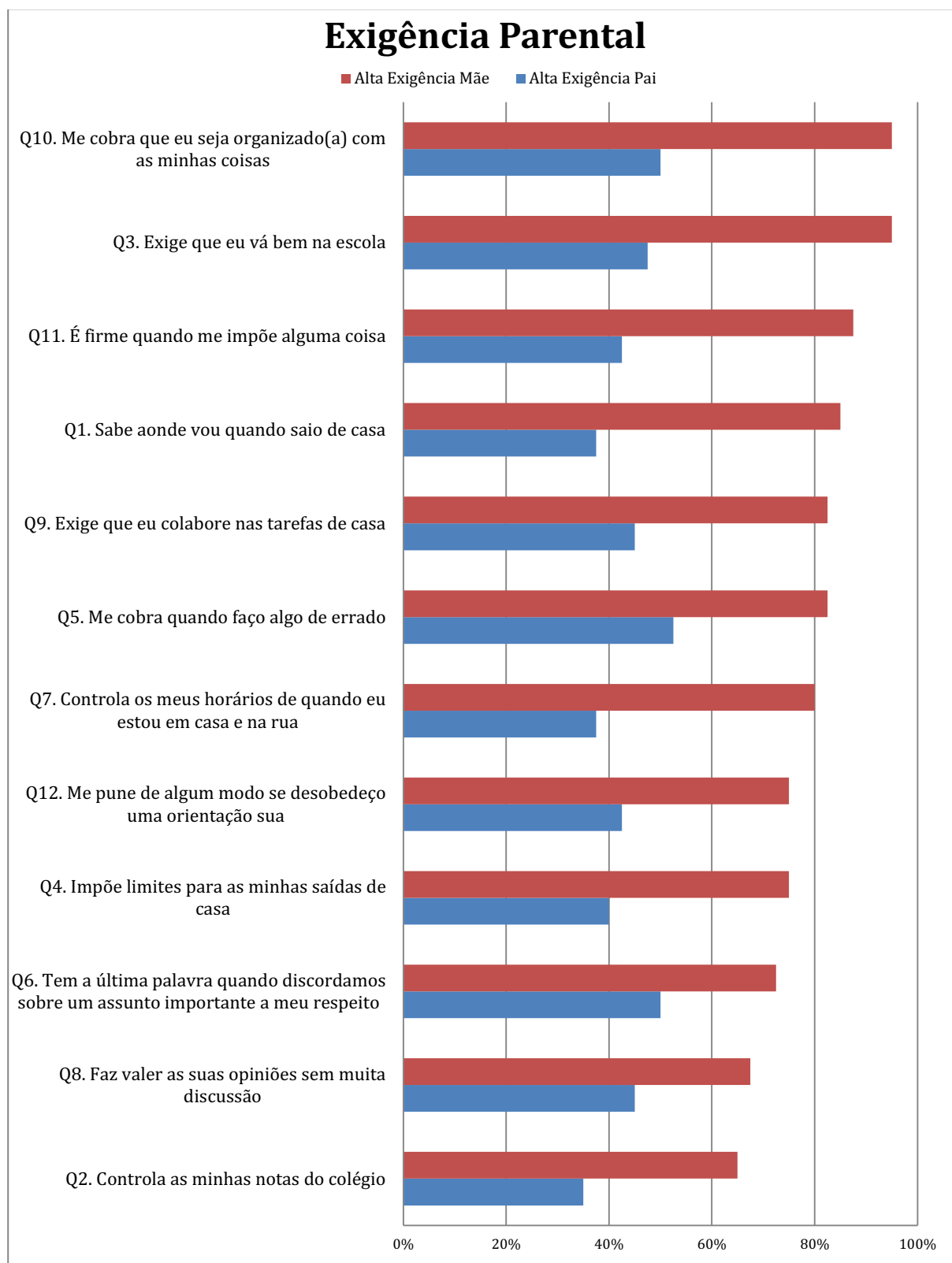
ESCALA DE EXIGÊNCIA	Questões	Classificação	(conclusão)	
			Mãe N (%)	Pai N (%)
ESCALA DE EXIGÊNCIA	Q8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão	Alta	27 (67,5)	18 (45,0)
		Intermediária	9 (22,5)	3 (7,5)
		Baixa	4 (10,0)	13 (32,5)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas	Alta	38 (95,0)	20 (50,0)
		Intermediária	2 (5,0)	2 (5,0)
		Baixa	0	12 (30,0)
		Em branco	0	6 (15,0)
	Q11. É firme quando me impõe alguma coisa	Alta	35 (87,5)	17 (42,5)
		Intermediária	3 (7,5)	5 (12,5)
		Baixa	0	10 (25,0)
		Em branco	0	8 (20,0)
	Q12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua	Alta	30 (75,0)	17 (42,5)
		Intermediária	4 (10,0)	5 (12,5)
		Baixa	6 (15,0)	12 (30,0)
		Em branco	0	6 (15,0)

Com o intuito de facilitar a visualização dos dados demonstrados na Tabela 6 e 4, adotamos o uso do gráfico 2 abaixo. Nele somente consideramos as respostas de classificadas como alta exigência para a mãe e para o pai. O gráfico encontra-se em ordem decrescente de acordo com as respostas dadas relativas à mãe.

Ao buscarmos dentre as questões de exigência aquela que o alto score paterno se sobressai, encontraremos “me cobra quando faço algo de errado”. Aqui mais da metade dos pais (52,5%) foram assinalados como alta exigência, versus 82,5% das mães.

Algo interessante que pudemos observar nos extremos do gráfico 4 é que o maior e o menor índice atingido pela mãe quando consideramos a classe alta exigência, são relativos à escola. Vejamos, 95% das mães exigem que o filho vá bem na escola, no entanto, 65% apresentaram alta exigência no controle de notas do colégio. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Frequência de respostas dos adolescentes às questões sobre a Exigência Parental, considerando apenas as respostas classificadas como Alta Exigência.



Abordaremos a seguir, na tabela 7, a frequência de respostas dadas pelos adolescentes à dimensão responsividade da escala. De acordo com os dados, 39 dos 40 participantes (97,5%) responderam que a mãe “muitas vezes” ou “sempre” os incentivam a dar o melhor de si em qualquer coisa que ele faça. No entanto, quando analisamos as respostas pelo mesmo viés, mas dessa vez referente ao pai esse índice atinge os 55,0%.

Enquanto a maioria das mães (95,0%) muitas vezes ou sempre demonstra interesse pelas coisas que o adolescente realiza, 32,5% dos pais nunca ou raramente fazem o mesmo.

Abordaremos os resultados da questão “me incentiva que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas”, por entender que esse fator é de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia moral dos adolescentes. Se ordenássemos as 12 questões de responsividade em um ranking decrescente de acordo com as notas da mãe e, considerássemos apenas a população de mães e pais que se encaixaram em alta responsividade, encontraríamos essa questão em nono lugar (ver gráfico 3). Colocando esses dados em números, diríamos que 80% das mães se encaixaram, nessa questão, em alta responsividade, 17,5% em intermediária e 2,5% em baixa. Já para os pais obtivemos: 42,5% alta, 10% intermediária, 32,5% baixa e 15% em branco (Tabela 7).

Como constatamos nos dados dessa pesquisa, aparentemente nessa população estudada, o pai encontra-se menos presente na vida dos filhos do que a mãe. Poucas foram as questões em que as mães obtiveram índices maiores que 10% na classificação baixa (lembrando que “baixa” refere-se às respostas “nunca ou raramente”), isso só aconteceu na escala de exigência, na de responsividade essa porcentagem foi o limite.

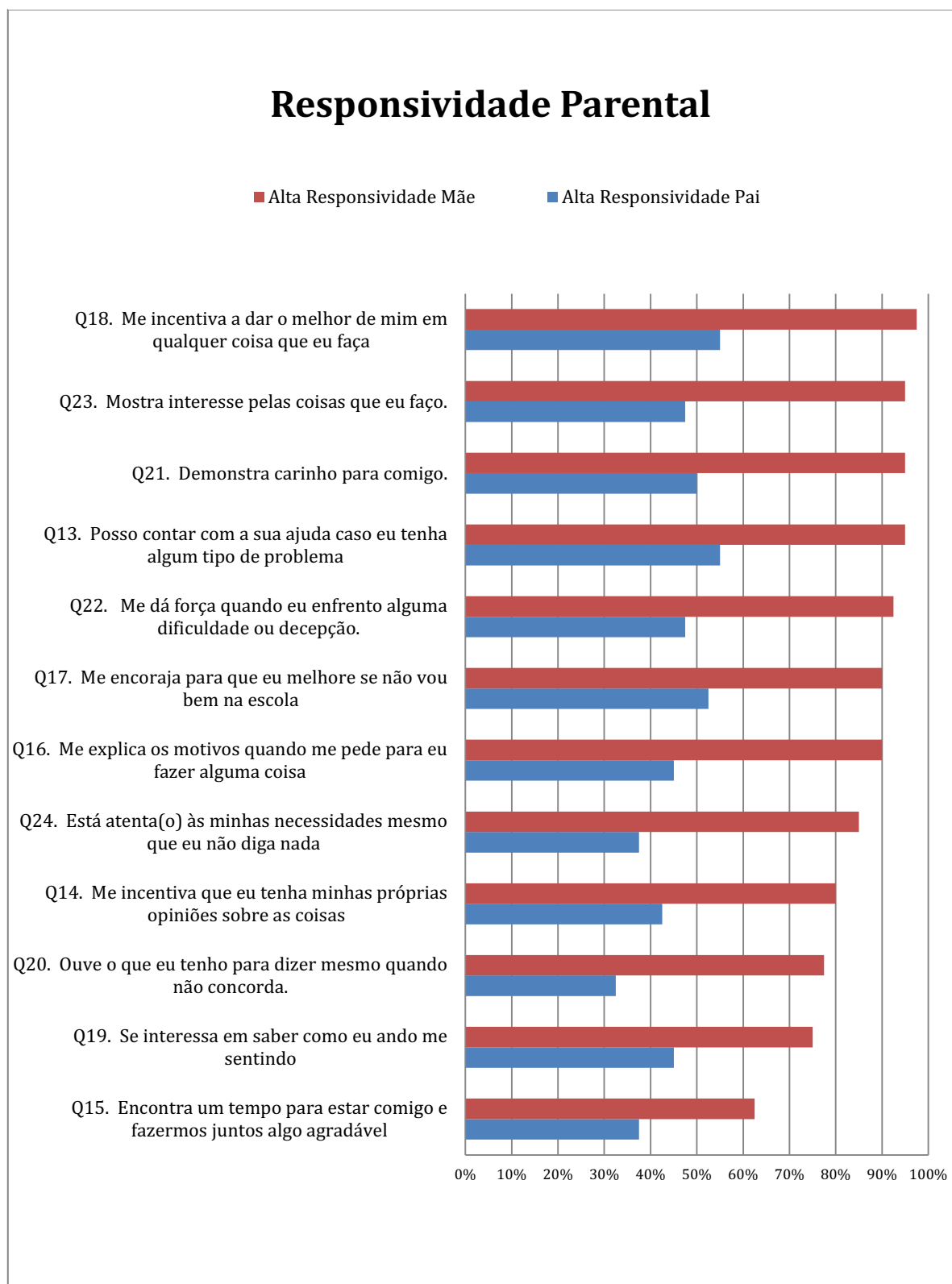
Podemos citar alguns exemplos: na questão “está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada” 37,5% responderam que o pai nunca ou raramente se importa com isso, contra 5% das mães; “se interessa em saber como eu ando me sentindo” (32,5% pai e 5% mãe); “me incentiva que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas” (32,5% pai e 2,5% mãe).

Tabela 7 – Frequência de respostas dadas pelos adolescentes às situações de responsividade parental propostas pela Escala de Exigência e Responsividade. Assis, 2014 (n=40).

	Questões	Mãe		Pai	
			N (%)		N (%)
ESCALA DE RESPONSABILIDADE	Q13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema	Alta	38 (95,0)	22 (55,0)	
		Intermediária	0	1 (2,5)	
		Baixa	1 (2,5)	10 (25,0)	
		Em branco	0	7 (17,5)	
	Q14. Me incentiva que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas	Alta	32 (80,0)	17 (42,5)	
		Intermediária	7 (17,5)	4 (10,0)	
		Baixa	1 (2,5)	13 (32,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q15. Encontra um tempo para estar comigo e fazemos juntos algo agradável	Alta	25 (62,5)	15 (37,5)	
		Intermediária	11 (27,5)	5 (12,5)	
		Baixa	4 (10,0)	20 (35,0)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa	Alta	36 (90,0)	18 (45,0)	
		Intermediária	3 (7,5)	5 (12,5)	
		Baixa	1 (2,5)	11 (27,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola	Alta	36 (90,0)	21 (52,5)	
		Intermediária	4 (10,0)	2 (5,0)	
		Baixa	0	11 (27,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça	Alta	39 (97,5)	22 (55,0)	
		Intermediária	1 (2,5)	2 (5,0)	
		Baixa	0	10 (25,0)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo	Alta	30 (75,0)	18 (45,0)	
		Intermediária	8 (20,0)	3 (7,5)	
		Baixa	2 (5,0)	13 (32,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	Alta	31 (77,5)	13 (32,5)	
		Intermediária	5 (12,5)	7 (17,5)	
		Baixa	4 (10,0)	14 (35,0)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q21. Demonstra carinho para comigo.	Alta	38 (95,0)	20 (50,0)	
		Intermediária	2 (5,0)	3 (7,5)	
		Baixa	0	11 (27,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	Alta	37 (92,5)	19 (47,5)	
		Intermediária	2 (5,0)	3 (7,5)	
		Baixa	0	11 (27,5)	
		Em branco	0	7 (17,5)	
	Q23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	Alta	38 (95,0)	19 (47,5)	
		Intermediária	2 (5,0)	2 (5,0)	
		Baixa	0	13 (32,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	
	Q24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada	Alta	34 (85,0)	15 (37,5)	
		Intermediária	4 (10,0)	4 (10,0)	
		Baixa	2 (5,0)	15 (37,5)	
		Em branco	0	6 (15,0)	

Com o intento de facilitar a visualização de alguns dos dados demonstrados na Tabela 7, adotamos o uso do gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Frequência de respostas dos adolescentes às questões sobre a Responsividade Parental.



De acordo com o gráfico as questões que as mães foram consideradas como mais responsivas foram: “Q18 - me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça”; “Q23 – mostra interesse pelas coisas que eu faço”; “Q21- demonstra carinho para comigo”; “Q13 - posso contar com a sua ajuda caso tenha algum tipo de problema”. Os escores foram 98% para a Q18 e 95% para as três questões restantes. Isso significa que a maioria respondeu que as mães “muitas vezes” ou “sempre” são responsivas nessas situações.

De maneira geral, dentre as situações propostas pelo instrumento dessa pesquisa, as mães se mostraram mais exigentes e mais responsivas com os filhos do que o pai.

Apresentaremos, a seguir, um infográfico com o resumo dos principais resultados que obtivemos na Escala de Exigência e Responsividade parental. São informações referentes aos principais estilos maternos, paternos e combinados; além de uma separação pelo gênero dos participantes e cada estilo designado aos pais. Adicionalmente, também, achamos importante ressaltar a relação entre gênero e exigência e responsividade, ou seja, com quem o pai, a mãe ou ambos são mais exigentes ou mais responsivos? Com os meninos ou com as meninas?

Posteriormente apresentaremos a análise de alguns dos resultados obtidos através do Instrumento de Medida de Julgamento Moral (DIT-2).

Figura 3 – Gráficos de Frequências dos 4 Estilos Parentais Materno, Paterno e Combinados.

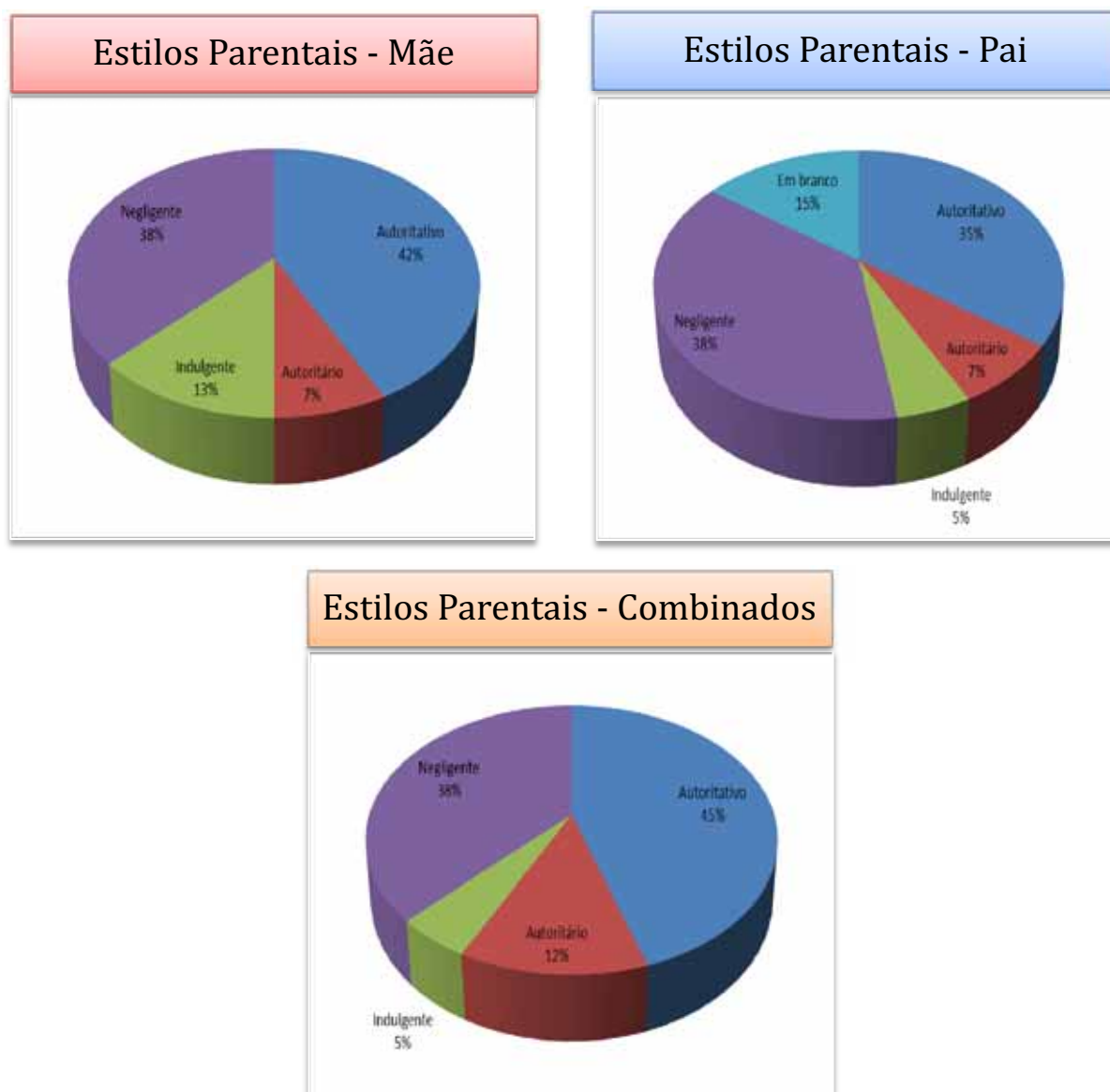


FIGURA 4 - ESTILOS PARENTAIS EM FUNÇÃO DO SEXO

• MÃE

- Meninos:
40% Autoritativas,
40% Negligentes,
10% Autoritários,
10% Indulgentes;
- Meninas:
45% Autoritativas,
35% Negligentes,
15% Indulgentes,
5% Autoritárias.

• PAI

- Meninos:
45% Autoritativos,
45% Negligentes,
5% Autoritários,
5% Indulgentes;
- Meninas:
42,9% Negligentes,
35,7% Autoritativos,
14,3% Autoritários,
7,1 % Indulgentes.

• COMBINADOS

- Meninos:
55% Autoritativos,
25% Negligentes,
20% Autoritários,
0% Indulgentes;
- Meninas:
50% Negligentes,
35% Autoritativos
10% Indulgentes,
5 % Autoritários.

5.3 Defining Issues Test 2

Antes de darmos prosseguimento às análises desse instrumento, achamos importante ressaltar que o DIT foi elaborado por Rest et al. (1999) a partir de uma abordagem que eles denominaram como neokohlberguiana. Essa abordagem ainda mantém a essência das principais ideias de Kohlberg, no entanto apresenta algumas diferenças elementares. Fundamentalmente, Rest et al. (1999), ao contrário de Kohlberg que descreve o desenvolvimento moral em estágios, apresentam uma definição de esquemas de desenvolvimento (esquema de interesse pessoal, de manutenção das normas e pós-convencional).

Grosso modo, diríamos que os esquemas neokohlberguianos são divididos em 3 e derivados dos seguintes estágios de Kohlberg:

- ❖ Interesse Pessoal - Estágios 2 e 3 de Kohlberg;
- ❖ Manutenção das Normas – Estágio 4;
- ❖ Pensamento Pós-convencional – Estágios 5 e 6.

Como foi mencionado no capítulo de metodologia, esse instrumento precisou ser enviado ao Center for the Study of Ethical Development da Universidade do Alabama para ser analisado.

O DIT-2 é constituído por cinco dilemas. Em cada dilema o sujeito deve avaliar a ação do protagonista das histórias. O DIT-2 é um instrumento de avaliação de juízo moral, que possibilita a visualização dos padrões de respostas dos testandos em cada estágio do raciocínio moral (2, 3, 4, 5A, 5B e 6).

Embora o DIT-2 traga outros resultados, concentramos a análise dos dados nos quatro índices (esquemas) principais, que seriam:

- a) Interesse Pessoal ou Nível Pré-Convencional;
- b) Manutenção das Normas ou Nível Convencional;
- c) Índice P ou Nível Pós-Convencional;
- d) Índice N2.

Seu principal escore é o índice P, que representa a percentagem de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) do sujeito. Além desse, teríamos ainda o escore de "esquema de interesse pessoal", que corresponde aos Estágios 2 e 3 e o "de manutenção das normas", correspondente ao Estágio 4. Além do P, temos o índice N2 que é um novo indexador que avalia não só a prioridade de respostas do

esquema pós-convencional, mas também o quanto os sujeitos tendem a rejeitar os itens com argumentações de níveis inferiores.

Apesar da análise criteriosa feita pelo *Center for the Study of Ethical Development* não nos constou na planilha de resultados o coeficiente alfa de Cronbach. Ele é utilizado nas pesquisas como uma forma de estimar a confiabilidade de um instrumento, ou seja, o quão consistente foi o teste. Tal análise é feita através da investigação da inter-relação entre todos os itens da escala, de modo a verificar se eles estão medindo o mesmo construto (LOEWENTHAL, 2001).

Nesse estudo o alfa foi calculado por item em cada história. Para tanto utilizamos o seguinte procedimento: separamos em cada história dentre os 12 itens, aqueles que correspondiam a cada esquema moral. Por exemplo, para o cálculo do alfa do nível de Interesse Pessoal selecionamos nos 5 dilemas aquelas afirmações que correspondiam aos estágios 2 e 3. Como segue: A Fome – foram selecionadas as afirmações 1,2,6 e 9; Repórter – 2,3,5 e 8; Distrito Educacional – 2,3 e 6; Câncer – 4,8 e 9; O Protesto – 2,3 e 5. Por meio desse procedimento acessamos a pontuação bruta e não ponderada, de cada esquema (Interesse Pessoal, Manutenção das Normas e Índice P) de todas as histórias. Obtivemos os seguintes valores (tabela 8):

Tabela 8 - Coeficiente Alfa de Cronbach dos esquemas do DIT-2. Assis, 2014 (n=30).

ESQUEMAS MORAIS	ALFA DE CRONBACH
INTERESSE PESSOAL	0,71
MANUTENÇÃO DAS NORMAS	0,31
ÍNDICE P	0,63

De acordo com Maroco e Garcia-Marquez (2006), o índice α varia numa escala de 0 a 1. Sendo considerado com fiabilidade apropriada o valor que atinge pelo menos 0,70. Com base nessa afirmação, apesar do bom índice atingido no esquema de Interesse Pessoal, entendemos que os valores de α atingidos por essa pesquisa levam-nos a um questionar o nível de entendimento dos testandos. Para

Shimizu (2002, 2004) e Bataglia, Morais e Lepre (2010) o DIT-2 é um teste que exige um maior nível de compreensão de leitura e de interpretação de texto. Além disso, as autoras também questionam a adequação do teste à realidade brasileira, já que os índices alcançados pelas amostras americanas são significativamente superiores às nossas.

Concordamos com Shimizu (2002, 2004) e Bataglia, Morais e Lepre (2010) sobre a necessidade de uma melhor adequação do teste à realidade brasileira, com o intuito de minorar as dificuldades de compreensão do mesmo.

A OCDE avaliou através do PISA em 2012 o desempenho escolar de alunos com 15 anos de idade do mundo inteiro. Essa avaliação ocorre a cada 3 anos, sendo que a primeira ocorreu em 2000 e a última em 2012. De acordo com a reportagem da UOL-Educação (2013), quase metade dos alunos brasileiros (49,2%) não alcançaram o nível 2 de leitura nessa avaliação, sendo 6 o índice máximo. Tal constatação revela que eles não são capazes de interpretar textos, de estabelecer relações e nem compreender o que estão lendo. Além da leitura, foi testada a aptidão em matemática, e apesar da melhora em relação ao ano de 2009, 2 em cada 3 alunos não foram capazes de realizar deduções diretas, entender gráficos, lidar com percentuais ou frações. De acordo com o ranking Pisa 2012 o Brasil está em 55º em leitura, 58º em matemática e 59º em ciências, num total de 65 países.

Além dos problemas enfrentados na leitura e compreensão do DIT, creditamos também às dificuldades dos sujeitos a novidade da temática contida no teste. Parece-nos que a discussão de temas morais não faz parte do cotidiano dos adolescentes. Tognetta e Vinha (2009) discutem amplamente a dificuldade de se educar moralmente, ressaltando que raramente o aluno entrará em contato com a moral como objeto de reflexão e crítica. Apesar de se almejar muito o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitosas e solidárias, muitos educadores acabam agindo de maneira intuitiva e improvisada, devido à insegurança e falta de qualificação em situações que poderiam favorecer o desenvolvimento de uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo.

Entendemos que todas as justificativas apresentadas acima, refletem as dificuldades expostas pelos sujeitos de nossa pesquisa. Dos 55 questionários aplicados, apenas 30 sujeitos conseguiram responder corretamente ao DIT-2.

Daqueles que compreenderam o teste de raciocínio moral, temos os seguintes resultados:

Tabela 9 - Esquemas predominantes de juízo moral. Assis, 2014 (n=30).

Tipo	Esquema predominante	N	%
Tipo 3	Predominante em Manutenção das Normas, mas transicional; Interesse Pessoal como segundo esquema	19	47,5
Tipo 2	Predominante em Interesse Pessoal, mas transicional	9	22,5
Tipo 5	Predominante em Manutenção das Normas, mas transicional; Pós-convencional como segundo esquema	1	2,5
Tipo 6	Predominante em Pós Convencional, mas transicional	1	2,5

Em relação aos tipos de esquemas predominantes de juízo moral dos pesquisandos, quase metade (47,5%) dos adolescentes foram classificados como tipo 3, o que significa que a maior parte dos nossos sujeitos possuem como esquema predominante a manutenção das normas ou convencional (Estágio 4), mas transicional, porém com o nível de interesse pessoal ou pré-convencional (Estágio 2 e 3) como segundo esquema. Obtivemos também 22,5% enquadrados no tipo 2 (predominante em Interesse Pessoal, mas transicional), o que significa que essa parcela da população utilizam mais o esquema pré-convencional para a resolução dos seus conflitos morais. E por fim, com níveis mais altos de desenvolvimento moral, tivemos empatados com 2,5% cada, o tipo 5 (predominante em Manutenção das Normas, mas transicional e Pós-convencional como segundo esquema) e o tipo 6 (predominante em Pós-Convencional, mas transicional). Devemos ressaltar ainda, que todos os sujeitos investigados foram apontados como em transição. Isso significa que o sujeito tem preferência por um determinado estágio, mas ainda não se consolidou nele, apresentando também características de outro estágio. (Tabela 9). Embora não tenhamos encontrado nessa pesquisa, seria possível a presença de outros tipos de perfis – tipo 1, tipo 4 e tipo 7, todos consolidados em um esquema.

Como foi demonstrado acima, em nossa pesquisa o esquema de manutenção das normas foi o mais prevalente entre os pesquisandos, o que não difere muito das pesquisas realizadas no Brasil (SHIMIZU, 2002, 2004; RIQUE et al., 2013).

De acordo com Shimizu (2002, 2004), o nível convencional, representados pelos Estágios 3 e 4 da abordagem Kolberguiana são os mais prevalentes na população de adolescentes e adultos da sociedade atual.

Relembrando que: o estágio 3 é a “moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais. O comportamento moralmente certo é o que ganha a aprovação de outros”... (BIAGGIO, 1997, p. 4). Já o estágio 4 é relacionado a orientação para a lei e a ordem, deve-se cumprir o dever, portanto, para a manutenção da ordem social. Nesse estágio há um grande respeito pela autoridade e pelas regras fixas. Ele é o mais predominante entre os adultos (BIAGGIO, 1997).

Embora a população-alvo desta pesquisa difira da nossa, por se tratar de jovens adultos e/ou universitários; a entendemos como de suma importância para um maior panorama dos estágios predominantes na população brasileira. Rique et al.(2013) realizaram um estudo com o objetivo de verificar mudanças na maturidade do juízo moral dos jovens brasileiros em diversos contextos histórico-políticos. Eles compararam os dados de pesquisas sobre o juízo moral nas décadas de 1970 e 1980, publicadas na SciELO (Scientific Library Online) com uma realizada por eles no ano de 2011, cujos sujeitos foram 97 jovens com idade média de 19 anos. Os autores verificaram que nas referidas décadas os sujeitos (jovens adultos e/ou universitários) apresentaram uma predominância nos estágios 3 e 4 e uma tendência de pensamento pós-convencional de Estágio 5. Já na pesquisa realizada em 2011, o juízo moral dos universitários se mostrou consolidado no nível convencional, com predominância de pensamento do Estágio 4. Eles instigam os leitores a pensar sobre o que “que faz com que os universitários estejam ainda tão atrelados à legalidade, quando a sociedade atual melhorou em liberdade individual e em distribuição de renda” (RIQUE et al., p. 249, 2013).

De maneira complementar, traremos na próxima tabela a pontuação média bruta dos adolescentes no DIT-2. Esses dados apenas confirmam o que foi tratado anteriormente. A maior pontuação no Estágio 4 implica que este é o tipo mais predominante na nossa pesquisa (Tabela 10).

Tabela 10 - Pontuação média bruta dos adolescentes no DIT-2. Assis, 2014 (n=30)

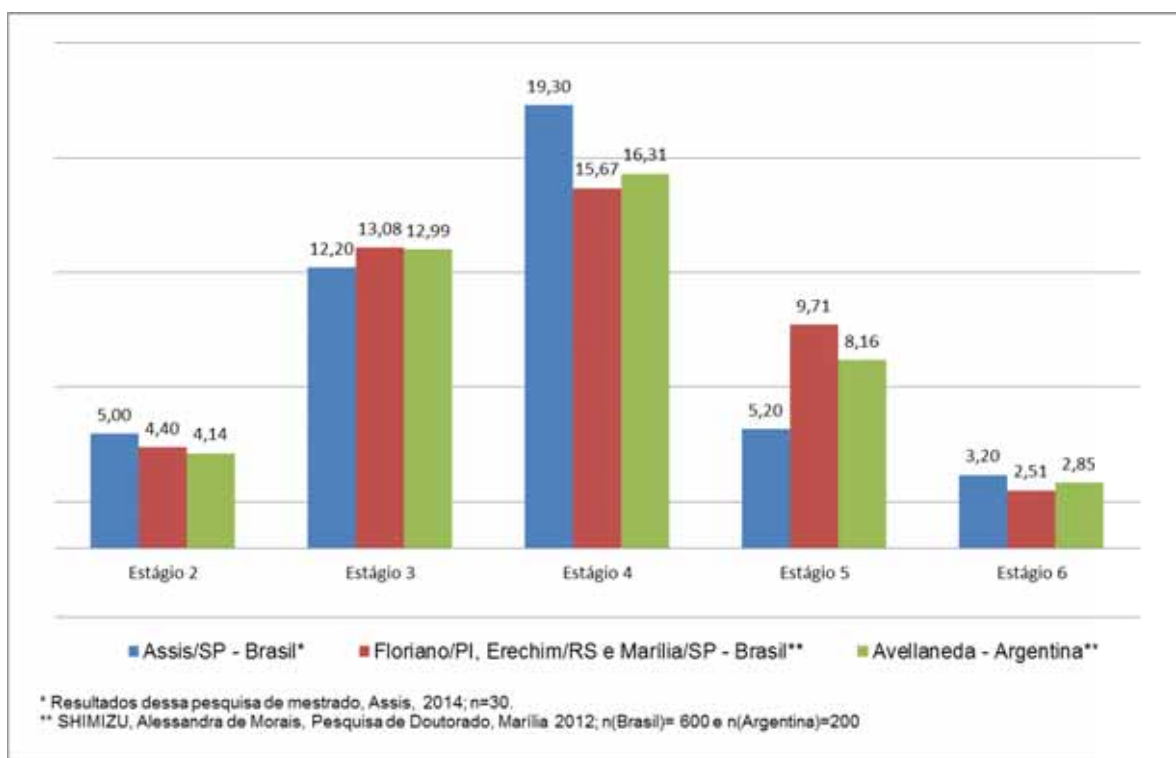
Estágios de Kohlberg	$\bar{x}$	dp	Min.	Max.
ESTÁGIO 2	5,0	3,3	0,0	13,0
ESTÁGIO 3	12,2	3,7	6,0	23,0
ESTÁGIO 4	19,3	5,1	12,0	30,0
ESTÁGIO 5	5,2	3,4	0	12,0
ESTÁGIO 6	3,2	5,1	0	12,0

Em sua tese de doutorado Shimizu (2002) aplicou, dentre outros instrumentos, o DIT-2 em jovens escolarizados pertencentes a duas faixas etárias: 13 a 14 anos e 16 a 17 anos. Fizeram parte desse estudo 600 jovens brasileiros, de três cidades distintas (Floriano-PI, Marília-SP e Erechim-RS), nessa amostra ao todo tivemos 4 grupos, distribuídos igualmente nos seguintes requisitos: a) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola pública; b) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola privada; c) 3º ano do Ensino Médio de escola pública; d) 3º ano do Ensino Médio de escola privada. Além dessa amostra, a autora também investigou 200 alunos em Avellaneda (Argentina), separados em 4 grupos com 50 alunos cada, são eles: e) 9º grau do Ensino Primário de escola pública; f) 9º grau do Ensino Primário de escola privada; g) 13º grau do Ensino Secundário de escola pública; h) 13º grau do Ensino Secundário de escola privada.

Por entender a importância do estudo de Shimizu (2002), a título de comparação, tomamos a liberdade de contrapor os nossos resultados com os da autora supracitada. Os dados que pretendemos comparar das duas pesquisas são referentes às pontuações médias brutas que os sujeitos atingiram nos Estágios – 2, 3, 4, 5 e 6. Sabemos do risco de superestimar os nossos dados devido à diferença do tamanho amostral, principalmente nos estágios mais elevados (5 e 6), em que a nossa amostragem foi quase insignificante ($n=2$). Com base nisso, procuraremos contrapor apenas os dados dos estágios 3 e 4, que foram os mais prevalentes na nossa pesquisa.

Com o intento de transformar a comparação entre os dois estudos (o nosso e o da Shimizu) em algo mais didático elaboramos um gráfico com a pontuação média bruta atingida nos Estágios 2, 3, 4, 5 e 6 (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Comparação dos escores médios brutos no DIT-2 pertencentes a dois estudos brasileiros.



No estudo de Shimizu (2002) os escores médios dos brasileiros nos Estágios 2 e 3, foram superiores aos dos Argentinos, revelando que os brasileiros dessa pesquisa utilizam mais o Esquema de Interesse Pessoal, ou seja, prezam mais pela satisfação das necessidades pessoais e dos entes mais próximos. Já se opuséssemos os brasileiros da nossa pesquisa versus os argentinos da pesquisa da autora, veríamos uma perspectiva mais individualista dos brasileiros, visto que no estágio 2 os sujeitos seguem as normas para alcançar somente os próprios interesses. Ao comparamos as três amostras, inferimos que em todas elas os sujeitos se inserem no Estágio 4 à luz da teoria de Kohlberg ou no Esquema de Manutenção das Normas para os neo-kohlberguianos. Isso significa que os sujeitos tendem a respeitar as estruturas hierárquicas de modo a manter o equilíbrio do sistema social. (Gráfico 4)

De maneira geral, os resultados dessa pesquisa corroboram com os dados de muitas pesquisas (SHIMIZU, 2002, 2004; RIQUE et al., 2013) existentes. Entendemos, porém que, apesar do estágio 4 ser o mais prevalente na população jovem e adulta, em termos de Educação Moral, não é o que se almeja. Segundo Puig (1998, 1998b), o sujeito deveria ser capaz de refletir e desenvolver um

pensamento crítico sobre os aspectos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes, e então pautar as suas ações morais de maneira consciente e justa, de forma a contribuir para a uma elaboração autônoma de valores, construindo assim formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.

5.4 Relações entre a escala de Exigência e Responsividade e o DIT-2

Para a análise do cruzamento entre as duas variáveis (estilo parental e o nível de raciocínio moral) foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson. O coeficiente de correlação de Pearson é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas e mede o grau e a direção entre os fatores. Como representante do índice do estilo parental selecionamos os escores totais obtidos na escala de exigência ou na de responsividade (materna, paterna ou combinada) e no DIT-2 utilizamos os índices de interesse pessoal, manutenção das normas, índice p e N2. Para facilitar o entendimento, segue os exemplos: selecionamos no Statística as variáveis – o escore total obtido na escala de exigência (materna, paterna ou combinada) versus o índice de interesse pessoal; o escore total obtido na responsividade (materna, paterna ou combinada) versus o índice p, e assim sucessivamente.

Os resultados obtidos encontram-se nas tabelas 11 e 12. Observem que, encontramos uma correlação positiva entre a exigência materna e o esquema de Interesse Pessoal (nível pré-convencional – considerado o mais baixo dos 3 níveis).

Tabela 11 - Coeficientes de correlação de Pearson entre a Exigência materna, paterna e combinada e os esquemas morais. Assis, 2014 (n=40).

ESQUEMAS	EXIGÊNCIA		
	MÃE	PAI	COMBINADO
INTERESSE PESSOAL	$r = 0,34^*$	$r = - 0,06$	$r = 0,10$
MANUTENÇÃO DAS NORMAS	$r = - 0,17$	$r = 0,10$	$r = - 0,13$
ÍNDICE P	$r = - 0,14$	$r = 0,15$	$r = 0,24$
N2	$r = - 0,23$	$r = 0,04$	$r = 0,07$

*Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$

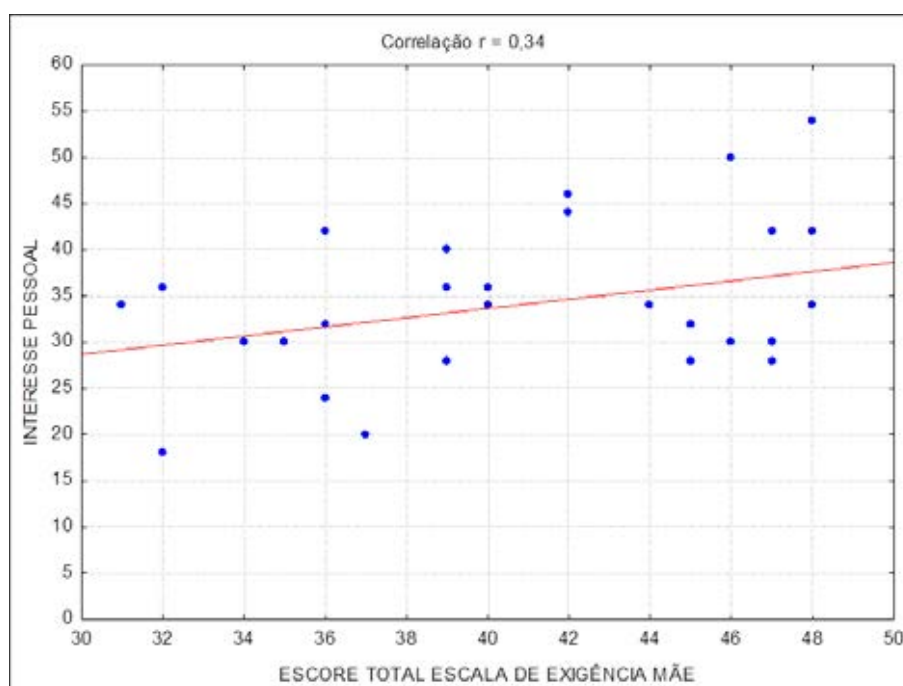
Tabela 12 - Coeficientes de correlação de Pearson entre a Responsividade materna, paterna e combinada e os Esquemas morais, n=40.

ESQUEMAS	RESPONSIVIDADE		
	MÃE	PAI	COMBINADO
INTERESSE PESSOAL	r= 0,12	r= - 0,05	r= 0,04
MANUTENÇÃO DAS NORMAS	r= 0,02	r= 0,19	r= - 0,2
ÍNDICE P	r= - 0,17	r= 0,00	r= 0,12
N2	r= - 0,23	r= - 0,10	r= - 0,03

*Diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$

Além das tabelas de correlação, desenvolvemos também alguns gráficos para ressaltar os resultados que foram encontrados. No gráfico 5, fica ilustrado que o Esquema de Interesse pessoal se correlacionou positiva e significativamente com o escore total da escala de Exigência materna ($r= 0,34$ e $p < 0,05$), o que denota que quanto maior a Exigência da mãe, maior os índices de porcentagem do nível Pré-Convencional.

Gráfico 5 - Correlação de Pearson entre o Esquema de Interesse Pessoal e o escore total da escala de Exigência Materna, n=40.



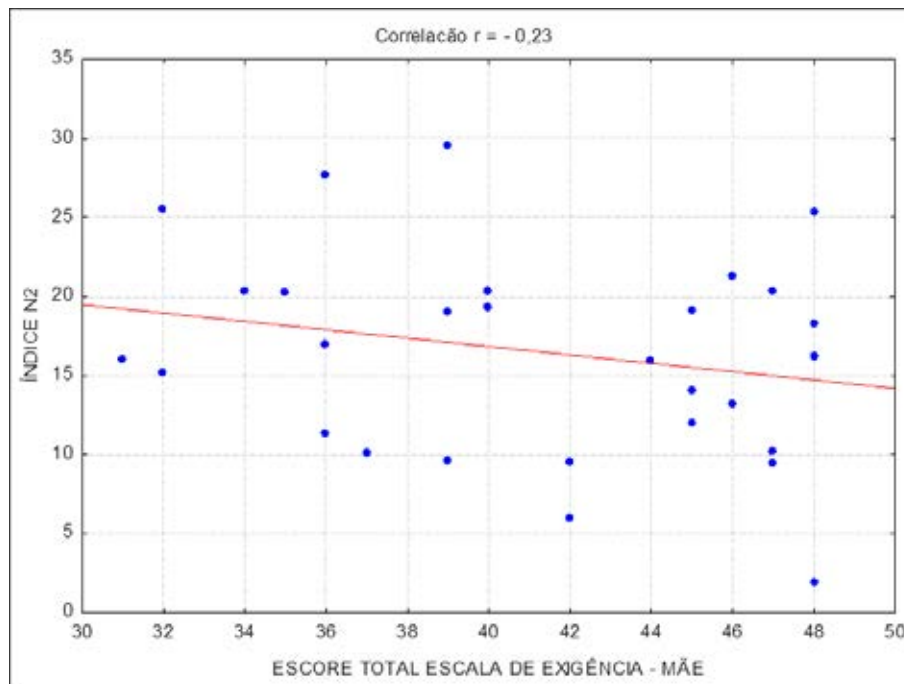
Tal dado nos induz a questionar porque os itens da exigência materna influenciaram no nível pré-convencional dos adolescentes pesquisados. Resumidamente poderíamos interpretar o nosso resultado da seguinte forma: um alto nível de exigência materna estaria relacionado a um maior índice no esquema de interesse pessoal (compreende os níveis mais baixos de desenvolvimento moral, ou seja, o nível pré-convencional). Apesar de num primeiro momento nos causar certo estranhamento, convidamos ao leitor a observar alguns dos itens que compõe essa escala: “Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito”; “Faz valer as suas opiniões sem muita discussão”; “Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua”, etc. Além desses exemplos, as outras questões de exigência, de maneira geral, utilizam frases cujos verbos centrais são: impor, exigir, controlar e punir. Convém ressaltar ainda, que no Esquema de Interesse Pessoal, o valor e a regra moral são pautados no poder físico de quem estipula a regra e nos acontecimentos externos. Destaca-se o uso da heteronomia, do individualismo, e da intenção instrumental e de troca. O sujeito evita romper as normas, não por reconhecê-las, mas para evitar ser castigado (LIMA, 2004). Por todas essas razões, entendemos que atingir um alto escore nessa escala, não seja condizente com um maior nível de desenvolvimento moral, e muito menos da autonomia moral.

Essas atitudes que compõe a escala de exigência nos remetem as relações advindas da moral de coação ou moral do dever, em que prevalece o respeito unilateral que leva à regra coercitiva. As regras são obrigatórias e oriundas da relação de poder de um ser superior sobre um ser inferior. Os sujeitos, portanto, respeitariam as regras pelo medo de quem as impõe. Esse tipo de respeito resulta numa forma de juízo moral heterônoma, ao contrário do respeito mútuo, em que as regras são vivenciadas em relações de cooperação, são elaboradas internamente e são maleáveis e mutáveis.

Dando continuidade a essa discussão, destacamos também o gráfico 6, que trata da correlação entre o índice n2 (pós-convencional) e o escore total da escala de exigência da mãe. Embora esse resultado não tenha se mostrado significativo ($r = -0,23$ e $p = 0,11$), ele reafirma o que foi retratado anteriormente (menor exigência materna, maior desenvolvimento moral). Nesse gráfico interpretamos que maior é o índice N2, menor é o escore de exigência materna. Todos esses dados nos levam

a questionar a viabilidade dessa escala quando o assunto tratado é o desenvolvimento moral. Entendemos, portanto, que é necessário outro instrumento que abranja esses dois assuntos.

Gráfico 6 - Correlação de Pearson entre o índice N2 e o escore total da escala de Exigência Materna, n=40.



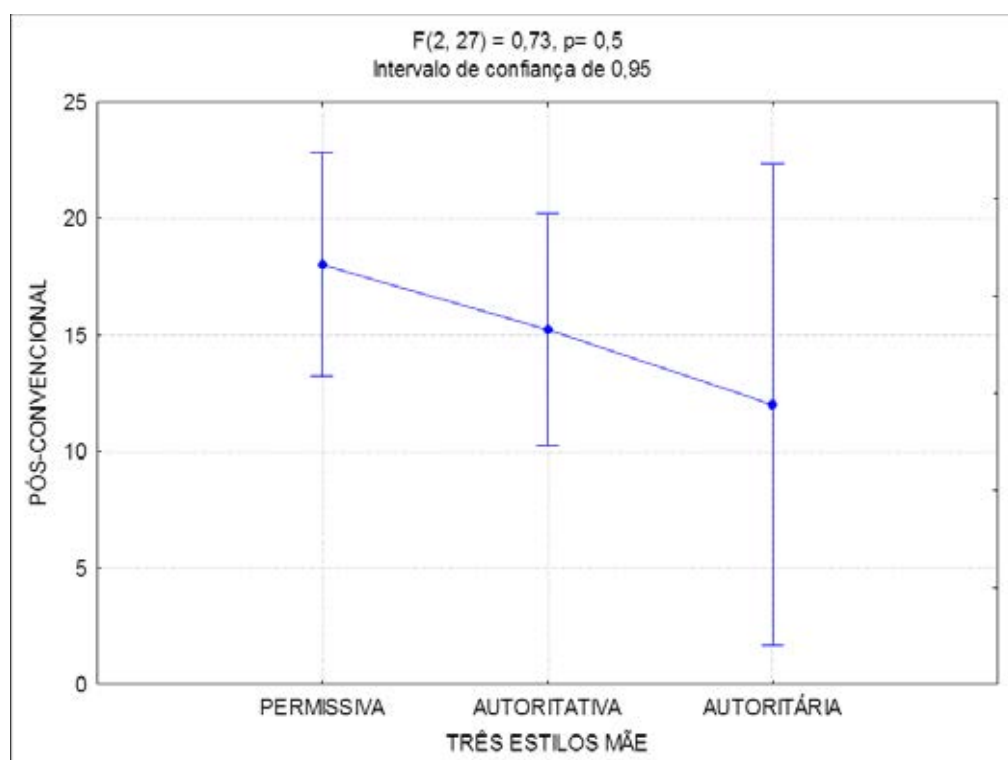
Devemos nos ater agora a questão do destaque somente da figura materna nesses resultados. Por que será que os mesmos não foram significantes nos estilos paternos ou combinados? Diríamos que para essa população a mãe ganhou destaque, pois 95% dos adolescentes a consideraram como o seu principal responsável, a avó obteve 40%, e em relação ao pai, esse índice atingiu apenas a casa dos 35%. Essa ausência paterna também foi indicada nos resultados da escala de exigência e responsividade. Vários adolescentes deixaram em branco ou zeraram as questões paternas. Como o estilo combinado deriva da soma dos escores da mãe e do pai, este também foi influenciado. Dito isso, afirmamos então, que não é nossa intenção creditamos somente às mães a responsabilidade de educar moralmente.

Além do cruzamento entre os esquemas morais e a escala de exigência e responsividade, realizamos também outras análises estatísticas. Para verificar se as

médias nos três esquemas morais (Interesse Pessoal, Manutenção das Normas e Pós-convencional) possuíam alguma diferença significativa ao se relacionam com os três estilos parentais (Permissivos, Autoritativos e Autoritários) utilizamos a Análise de Variância (ANOVA). Para esse cálculo, transformamos em permissivos os pais considerados negligentes e indulgentes. Isso pode ser justificado, pelo baixo número encontrado de pais indulgentes, além do mais, Hawkings (2005) também fez uso da mesma classificação de estilos parentais no cruzamento desses dados.

Verificou-se, porém, a não existência de alterações significativas entre os esquemas morais e os estilos parentais. Apesar disso, consideramos que o leitor poderia se beneficiar, a título de curiosidade, ao saber quais estilos parentais estariam mais relacionados a um maior nível de desenvolvimento moral nesse estudo. Relembramos, porém que, a figura paterna dos sujeitos foi relatada pelos adolescentes como ausente, o que resultou em questionários em branco e em respostas que acabaram por influenciar os resultados dos estilos paternos e dos estilos combinados (mãe + pai). Tendo isso em vista, e também para não nos estendermos demasiadamente, apresentaremos somente o gráfico do cruzamento entre os três estilos maternos e o nível pós-convencional (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Análise da Variância (ANOVA) para os Esquemas morais, tendo em conta os três estilos maternos, n = 40.



Hawkings (2005) investigou a influência dos estilos parentais sobre o nível de desenvolvimento moral de estudantes universitários. Os seus resultados, estão em concordância com os nossos. De acordo com os dados do autor, acessados através da análise de correlação de Pearson, o estilo parental permissivo combinado se relacionou significativamente a maiores índices de N2 ($r = 0,16$ e $p = 0,03$). Ele também confirmou que não existem relações significativas entre o estilo autoritativo e maiores índices de desenvolvimento moral.

Tínhamos como hipótese da nossa pesquisa a inferência de que o estilo parental Autoritativo se relacionaria a maiores índices do esquema pós-convencional. O que não se confirmou nesse estudo. De acordo com a nossa observação os filhos que “classificaram” as suas mães como permissivas, obtiveram as maiores médias no nível pós-convencional. Já os adolescentes, filhos de mães autoritárias atingiram os menores escores.

Vários foram os fatores que influenciaram o nosso resultado, destacamos como mais importantes o baixo nível de entendimento dos sujeitos no DIT-2, a não adequação da escala de exigência para o estudo da moral, entre outros já citados.

Muitos estudos se dedicam a entender a questão do desenvolvimento moral dentro da escola (TOGNETTA; VINHA, 2009; DE OLIVEIRA, 2012), no entanto o mesmo não ocorre quando o assunto é estilos parentais e desenvolvimento moral. Tal carência de pesquisas pode ser consequência da dificuldade dos pesquisadores em acessar os lares das crianças. Sabemos que é muito mais fácil termos a autorização para entrar em uma instituição de ensino do que em uma residência familiar. Além dessa dificuldade de acesso, também temos a questão do velamento e da privacidade das questões familiares; temos como regras implícitas a não intervenção e intromissão na vida alheia. Nesses casos, a pesquisa pode funcionar como uma intervenção indireta familiar. Os pesquisadores ao divulgarem os seus resultados podem ser fontes de auxílio para os pais e até servir como fontes de inspiração para novas pesquisas e novas perspectivas de estudo. Para a realização do nosso estudo foi imprescindível a um levantamento de diversos autores que através de seus dados contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Traremos a seguir o capítulo final, apresentando as nossas considerações finais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

門岡

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do nosso estudo foi, principalmente, a de iniciar um debate acerca da importância dos estilos parentais no nível de desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes. Fomos motivados, pelo caráter inovador, extremamente relevante e indiscutivelmente possível e promissor dessa temática para a Psicologia da Moralidade Humana.

Sabíamos, entretanto, das barreiras que precisaríamos enfrentar para a realização desse trabalho. Por sua inovação, encontramos poucos estudos que nos dessem aporte teórico para sustentar a pesquisa.

Encontramos nessa fecunda temática, o entendimento de que na realidade não é apenas um ou outro fator isolado (pais, escola, amigos, sociedade, etc.) que influenciará diretamente no desenvolvimento moral, e sim, o conjunto de todos eles. Afirmamos, portanto que nesse processo de construção de valores, a relação entre pais e filhos é essencial, mas não suficiente.

A construção de valores, princípios e normas é um processo, e por ser um processo será construído na convivência diária, com a família, os seus pares e a sociedade. Sem a existência das regras não seria possível o convívio social, mas também somente com a existência delas não estaria garantido o seu entendimento ou a sua adesão. Perguntamo-nos, então, o porquê que certos adolescentes possuem motivações tão distintas para seguir ou não seguir tal regra, ou o porquê a falta de educação dos jovens está em voga.

Piaget mostra que o bebê vem ao mundo com uma ausência total de regras (anomia), e com o passar dos anos aprende que algumas coisas podem ou não ser feitas. As regras emanam dos mais velhos e o medo da perda do afeto ou da punição e do castigo, além do amor que sentem pelos pais, são alguns dos fatores que as impulsionam a agir em conformidade com as regras. Essa fase de controle essencialmente externo é chamada de heteronomia. Somente quando, o adolescente é capaz de ter um autocontrole das regras, independente do olhar dos adultos ou de outras circunstâncias, tais como pressões sociais, mudanças de contextos ou mudança das pessoas envolvidas, é que dizemos que o desenvolvimento moral foi bem sucedido, ou seja, o sujeito atingiu a autonomia moral.

É inegável, a importância da intervenção dos pais em situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal educada. São eles que instruirão a criança sobre o motivo de não cometer tais atos. Por isso, procuramos investigar o papel dos pais na educação dos adolescentes.

Vemos, portanto, que os pais poderiam agir de várias maneiras. E é nesse ponto que entra a nossa pesquisa. Será que a autonomia moral, poderia ser construída em relações que os pais prezam somente pela obediência às regras, sem nenhum diálogo ou discussão? De acordo com os dados que encontramos nessa pesquisa, isso não seria possível. O exigir, impor, fazer valer os atos sem nenhuma discussão não são favoráveis ao desenvolvimento moral.

Encontrou-se neste estudo que as famílias são na maioria monoparentais e as mães são as principais provedoras do sustento do lar, dados estes que podem ser reflexos da população estudada. Quais serão as consequências da ausência paterna no desenvolvimento moral infanto-juvenil? A nossa pesquisa, apenas assinalou essas questões, sendo necessário, portanto, a realização de novas investigações com amostras similares, de modo a prover um aprofundamento nessa temática.

Outro dado que emanou de nossa pesquisa é o aparecimento de um número considerável de pais negligentes, o que vem a corroborar as discussões propostas por La Taille (1998). Segundo o autor, faltam aos jovens figuras de referência, e acima de tudo, existe uma carência na sociedade com um todo daquilo que denominamos como limites.

Vemos que todos esses fatores juntos, ausência paterna, crise de valores ou valores em crise, falta de limites, sociedade individualista, etc. criam um ambiente desfavorável para um maior desenvolvimento moral dos jovens. Não é por acaso que os nossos sujeitos estejam concentrados nos esquemas pré-convencionais e convencionais.

Além desses fatores, creditamos também esses resultados às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para entender o que foi proposto pelo DIT-2, fato que nos leva a pensar na necessidade de uma melhor adequação do instrumento à realidade brasileira.

Além do DIT-2, entendemos que a Escala de Exigência não foi a ideal para o nosso estudo, incitando a pesquisadora a buscar novas formas de investigação tanto na questão moral quanto nos estilos parentais.

Por crermos no potencial dessa temática, além de entendermos que muitas questões emergiram dessa pesquisa, continuaremos nesse caminho; no entanto temos a intenção de buscar outras formas de avaliar essas questões. O fim desse percurso, no entanto, não é equivalente a um ponto final, mas a reticências. São os três primeiros passos para que pesquisadores continuem nessa longa jornada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

門岡

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicol. estud**, v. 8, n. esp, p. 11-20, 2003.

ANSELM, Luciana et al. Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 4, p. 779-788, 2004.

APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Vozes, 1994.

BARBER, Brian K. et al. Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. **Monographs of the society for research in child development**, p. i-147, 2005.

BATAGLIA, Patrícia U. Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. **Developmental psychology**, v. 4, n. 1p2, 1971.

_____. Diana. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child development**, p. 887-907, 1966.

_____. Diana. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic psychology monographs**, 1967.

BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. Guide for DIT 2: a guide for using the Defining Issues Test, Version 2 ("DIT-2") and the scoring the service of the Center for the Study of Ethical development. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 2003.

BERNARD-PEYRON, Véronique; ALLES-JARDEL, Monique. Pratiques éducatives, attentes parentales et style de socialisation des jeunes enfants. **La revue internationale de l'Éducation Familiale**, v. 6, n. 2, p. 5-31, 2002.

BETTLHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. **Rio de Janeiro: Campus**, 1988.

BIAGGIO, Ângela Maria. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. Moderna, 2006.

_____. Angela Maria Brasil.; SHIMIZU, A. M.; MARTINEZ, T. M. DIT-2 Opiniões sobre problemas sociais: Tradução e adaptação do Defining Issues Test-2. **Minneapolis, MN, USA: Center for the Study of Ethical Development-**

University of Minnesota.(Autores da versão original: J. Rest & D. Narvaez, 1998)[Links], 2001.

_____. Angela Maria Brasil. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético ea cidadania na escola. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre. Vol. 10, n. 1 (1997), p. 47-69, 1997.

BURI, John R. Parental authority questionnaire. **Journal of personality assessment**, v. 57, n. 1, p. 110-119, 1991.

CAMINO, Cleonice et al. Educação moral: Doutrinação ou debate. **Pesquisas brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento**, p. 111-139, 1998.

CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leoncio; MORAES, Raquel. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social eo julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 41-61, 2003.

CASAS, Juan F. et al. Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 27, n. 3, p. 209-227, 2006.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. esp, 2003.

DA COSTA, Fabiana T.; TEIXEIRA, Marco AP; GOMES, William B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.

DA EXALTAÇÃO COUTRIM, Rosa Maria; DE CARVALHO, Rosana Areal; DE ALMEIDA, João Paulo Pereira. RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, 2013.

DAGGETT, Julie et al. Parents' attitudes about children: Associations with parental life histories and child-rearing quality. **Journal of Family Psychology**, v. 14, n. 2, p. 187, 2000.

DARLING, Nancy; STEINBERG, Laurence. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487, 1993.

DE ARAUJO, Greicy Boness. **Limites na educação infantil: as representações sociais de pais e professores**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DE LUCCA FREITAS, Lia Beatriz. Piaget ea consciência moral: um kantismo evolutivo?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

DE MACEDO, Lino. **Cinco estudos de educação moral**. Casa do Psicólogo, 1996.

DAUREA-TARDELI, Denise. **Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário**. Crise de valores ou valores em crise, p. 70-88, 2009.

DE OLIVEIRA, Alana Paula; DE STEFANO MENIN, Maria Suzana. **Relação entre Escola, Família e Educação Moral**: Um levantamento bibliográfico. In: 9ª ANPED SUL. 2012.

DEHAAN, Laura. **Bullies**. NDSU Extension Service, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, A. da C. A família ea escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DUFOUR, Dany-Robert. Os extravios do indivíduo-sujeito. **Tradução de Selvino José Assmann. Artigo on-line. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina**, 2001.

EIZIRIK, Mariana; BERGMANN, David Simon. Ausência paterna e sua repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente: um relato de caso. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 26, n. 3, p. 330-336, 2004.

ERIKSON, Erik H.; IDENTIDADE, Juventude. Crise. **Editora Guanabara. Rio de Janeiro 2ª Edição**, 1987.

FALCKE, Denise; ROSA, Larissa Wolff da; STEIGLEDER, Victor Amadeu Thomazi. Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 282-293, 2012.

FEKKES, Minne; PIJPERS, Frans IM; VERLOOVE-VANHORICK, S. Pauline. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. **The Journal of pediatrics**, v. 144, n. 1, p. 17-22, 2004.

FERREIRA, Carlos Alberto; BASTOS, Ana Maria; CAMPOS, Helena (Org.). **Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, ISBN: 978-989-704-175-4, 2014.

FLEMING, Maria Manuela Sousa Pereira Veloso. **Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais**. 1988.

FORTIN, Andrée; CHAMBERLAND, Claire; LACHANCE, Lise. La justification de la violence envers l'enfant: un facteur de risque de violences. **La Revue internationale de l'éducation familiale**, v. 4, n. 2, p. 5-34, 2000.

FREITAG, Barbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo social**, v. 1, n. 2, p. 7-44, 1989.

_____. Bárbara. Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget. **ANDE-Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo**, v. 15, p. 55-68, 1990.

GALEN, Britt Rachelle; UNDERWOOD, Marion K. A developmental investigation of social aggression among children. **Developmental psychology**, v. 33, n. 4, p. 589, 1997.

GÓMEZ-ORTIZ, Olga et al. Parenting styles and bullying involvement/Estilos parentales e implicación en bullying. **Cultura y Educación**, v. 26, n. 1, p. 132-158, 2014.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**. Vozes, 2004.

_____. Paula Inez Cunha; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Estilos parentais e comportamento anti-social. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**, p. 21-60, 2003.

_____. Paula Ines Cunha; GUIMARÃES, A. M. **Efeitos das práticas educativas sobre o comportamento anti-social em crianças e adolescentes** - Validação do Inventário de Estilos Parentais (IEP): aplicação em sujeitos do sexo masculino, 2003.

_____. Paula Ines Cunha.; MARINHO, Maria Luiza; CABALLO, Vicente. E. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. **Psicologia clínica e da saúde**, v. 22, n. 1, p. 33-53, 2001.

GRUSEC, Joan E.; GOODNOW, Jacqueline J.; KUCZYNSKI, Leon. New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. **Child Development**, v. 71, n. 1, p. 205-211, 2000.

HABERMAS, J. Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. (1973)Paris: **Éditions Payot**, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HART, Craig H. et al. Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. **Developmental psychology**, v. 34, n. 4, p. 687, 1998.

HART, Craig H.; LADD, Gary W.; BURLESON, Brant R. Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. **Child development**, v. 61, n. 1, p. 127-137, 1990.

HAWKINS, Scott M. The Influence of Parenting Styles on the Development of Moral Judgment in College Level Adolescents. 2005.

HILL, Nancy E.; TAYLOR, Lorraine C. Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. **Current directions in psychological science**, v. 13, n. 4, p. 161-164, 2004.

HOFFMAN, Martin L. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228, 1975.

_____. Martin L. Power assertion by the parent and its impact on the child. **Child Development**, p. 129-143, 1960.

HUTZ, Claudio Simon; BARDAGI, M. P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 65-73, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: Primeiros Resultados. 29 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2010. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2170>>. Acesso em: 16 outubro de 2014.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. **São Paulo: Companhia Editora Nacional**, 1964.

KAWABATA, Yoshito et al. Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. **Developmental Review**, v. 31, n. 4, p. 240-278, 2011.

KAWASHIMA, ROSANA AKEMI. Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil. 2007.

KOBARG, Ana PR; SACHETTI, Virginia AR; VIEIRA, Mauro L. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n. 2, p. 96-102, 2006.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. 1992.

KREPPNER, Kurt. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?**. Artmed, 2009.

_____. Yves. de; CORTELLA, MARIO SERGIO. **Nos labirintos da moral**. Papirus Editora, 2005.

_____. Yves de. Uma interpretação psicológica dos "limites" do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. **Educar em Revista**, n. 19, p. 23-37, 2002a.

_____. Yves de. Vergonha, a ferida moral. **Petrópolis: Vozes**, p. 73-112, 2002b.

_____. Yves de. Prefácio da edição brasileira de O Juízo Moral na Criança de Piaget. In: Piaget. (Org.). O juízo moral na criança. **São Paulo: Summus**, p. 7-22, 1994.

_____. Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus**, 1996.

_____. Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. Ática, 1998.

LAMBORN, Susie D. et al. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child development**, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.

LEPRE, Rita Melissa. Raciocínio Moral e uso abusivo de álcool por adolescentes. Raciocínio Moral e uso abusivo de álcool por adolescentes, 2005.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 3, p. 12-23, 2004.

LOEWENTHAL, Kate Miriam. **An introduction to psychological tests and scales**. Psychology Press, 2001.

LOURENÇO, Orlando M. From cost-perception to gain-construction: Toward a Piagetian explanation of the development of altruism in children. **International Journal of Behavioral Development**, v. 13, n. 1, p. 119-132, 1990.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. **José Olímpio**, 1986.

MACCOBY, Eleanor E.; MARTIN, John A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. **Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor**, 1983.

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **Resiliência nos Jovens:-Relações Familiares e Auto-Conceito de Desempenho**. Tese de Doutorado. INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: Cinco Estudos de Educação Moral. **Coleção Psicologia e Educação**. 2a ed. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1999.

_____. Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. **Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo**, p. 37-104, 1996.

MINAYO, Maria Cecília; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. **O Clássico e o Novo**, p. 117, 2003.

_____. Maria Cecilia de S. ; SANCHES, Odécio **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?**. *Cad. Saúde Pública*, vol.9, no.3, p.237-248, 1993.

NARVAEZ, Darcia; BOCK, Tonia. Moral schemas and tacit judgement or how the Defining Issues Test is supported by cognitive science. **Journal of Moral Education**, v. 31, n. 3, p. 297-314, 2002.

NELSON, David A.; CRICK, Nicki R. Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. **Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents**, p. 161-189, 2002.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen**. Artes Médicas, 1999.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE, Programme for International Student Assessment (Pisa - 2012). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm>>. Acesso em: 20 outubro de 2014.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. **The development and treatment of childhood aggression**, v. 17, p. 411-448, 1991.

PACHECO, Janaína Thais Barbosa; TEIXEIRA, Marco AP; GOMES, William B. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 117-126, 1999.

_____. Janaína Thaís Barbosa; SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; DE ALMEIDA SCHNEIDER, Andréia Mello. Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. **Psico**, v. 39, n. 1, 2008.

PAIVA, Fernando Santana; RONZANI, Telmo Mota. Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. **Psicologia em estudo**, v. 14, n. 1, p. 177-183, 2009.

PATTERSON, Gerald R. Performance models for antisocial boys. **American psychologist**, v. 41, n. 4, p. 432, 1986.

PEREIRA, Elcimar Dias; PINTO, Joana Plaza. Adolescência: como se faz? – apontamentos sobre discursos, corpos e processos educativos. **Fazendo Gênero**, n. 17, 2003.

PEREIRA, Potyara AP. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**, v. 2, p. 25-42, 2004.

PERUCCHI, Juliana; BEIRÃO, Aline Maiochi. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 2, p. 57-69, 2007.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança (1932). **São Paulo: Summus**, 1994.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, MA dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

PRUST, Laísa Weber; GOMIDE, Paula Inez Cunha. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estud. psicol.(Campinas)**, v. 24, n. 1, p. 53-60, 2007.

PUIG, Josep. *A construção da personalidade moral*. **São Paulo: Ática**, 1998a.

_____. Josep. *tica e Valores: métodos para um ensino transversal*. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 1998b

RAVELLA, Gerald Jaya Raj. O pensamento moral em jovens: o juízo moral em Lawrence Kohlberg. 2010.

REIMER, J. De la discussion moral al gobierno democrático. In KOHLBERG, L; POWER, F. C; 2008.

REST, James; NARVAEZ, D. Guide for DIT-2. **Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota. Minneapolis, MN**, 1998.

_____. James et al. A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. **Educational Psychology Review**, v. 11, n. 4, p. 291-324, 1999.

RIQUE, Júlio et al. Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 2, p. 243-257, 2013.

SALVADOR, Ana Paula Viezzer; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. **Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)**, v. 9, n. 2, 2005.

SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do Município de Assis. 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SHIMIZU, Alessandra de M; BATAGLIA, Patricia U. R.; LEPRE, Rita M. DIT-2 Opiniões sobre Problemas Sociais – Reformulação da Tradução e Adaptação do Defining Issues Test – 2 realizada por BIAGGIO, Angela M. B.; SHIMIZU, Alessandra de M. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2001. Center for the Study of Ethical Development – University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2009

_____. Alessandra de Moraes. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004

_____. Alessandra de Moraes. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: Um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2002.

SILVA, Alessandra T. Bolsoni. Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais**, 2000.

SILVA, Claudia Maria Rinhel. Família, Adolescência e os Estilos Parentais. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2009.

STEINBERG, Laurence et al. Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. **Journal of Research on Adolescence**, 1991.

_____. Laurence et al. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child development**, v. 65, n. 3, p. 754-770, 1994.

STOCKER, Clare M. et al. Marital conflict and children's adjustment: Parental hostility and children's interpretations as mediators. **Social Development**, v. 12, n. 2, p. 149-161, 2003.

SUDERMANN, Marlies; JAFFE, Peter G.; SCHIECK, Elaine. Bullying: Information for parents and teachers. **Center for Children and Families in the Justice System**, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares eo sentido da constituição identitária. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 81-90, 2006.

_____. Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; BARDAGI, Marúcia Patta; GOMES, William Barbosa. Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência

parental percebidas na adolescência. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 1, p. 01-12, 2004.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino ; VINHA Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S.: Crise de Valores ou Valores em crise? Porto Alegre: Artmed 2009.

UOL-EDUCAÇÃO. Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências. UOL Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>, 2013.

VITALI, Ivan Luigi . Como nossos pais? A transmissão intergeracional dos estilos parentais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

_____. Lidia Natalia Dobrianskyj; BRANDENBURG, Olivia Justen; VIEZZER, Ana Paula. A relação entre o estilo parental eo otimismo da criança. **Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.

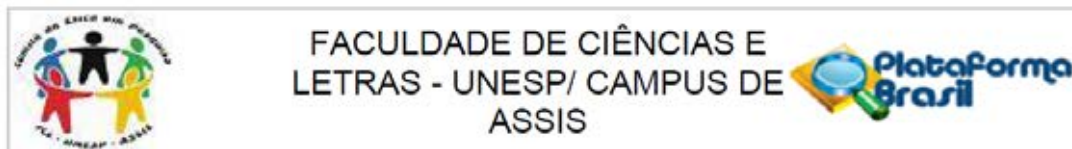
WHITING, John WM. Socialización. Aspectos antropológicos. **Enciclopedia de las Ciencias Sociales**, p. 16-21, 1970.



ANEXOS

門岡

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento Moral e Estilos Parentais

Pesquisador: Aline Kadooka

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20142813.9.0000.5401

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 431.684

Data da Relatoria: 16/10/2013

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como objetivo analisar as inter-relações entre o raciocínio moral de adolescentes e os estilos parentais. A população-alvo será composta por adolescentes entre 11 e 14 anos participantes do [REDACTED] do município de Assis -SP. A pesquisa contará com a aplicação de dois instrumentos de coleta de dados: a Escala de Exigência e Responsividade, que diz respeito às questões referentes aos estilos parentais; e o Defining Issues Test (DIT -2), que tem o intuito de investigar o nível de raciocínio moral dos jovens.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo primário do estudo é analisar as inter-relações entre o raciocínio moral e os estilos parentais. Os objetivos secundários são analisar as possíveis relações entre os estilos parentais e os níveis de desenvolvimento do raciocínio moral e identificar se existe alguma relação entre o estilo autoritativo a maiores níveis de desenvolvimento moral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora, o preenchimento dos testes apresenta risco mínimo, mas caso

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **CEP:** 19.806-900
E-mail: cep@assis.unesp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - UNESP/ CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 431.684

alguma questão cause qualquer tipo de desconforto, todos os cuidados serão tomados para adequar o procedimento às necessidades dos sujeitos, ou, interromper a pesquisa para atendê-los. O pesquisador o ajudará no que for necessário, sendo responsável pelo acompanhamento, informação e assistência. No decorrer da pesquisa, todos os procedimentos serão esclarecidos antes de serem realizados.

Quanto aos benefícios, a participação do adolescente contribuirá para uma maior compreensão sobre a influência ou não dos estilos parentais no desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para o campo de estudos em que se insere. O projeto está muito bem fundamentado teoricamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado e contempla todos os itens indicados pelo CEP. Foi esclarecido que a autorização de infraestrutura apresentada foi da [REDACTED], porque este é o local onde será realizada a pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu à pendência solicitada pelo CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

- O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser apresentados em ABRIL/2014 e FEVEREIRO/2015. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva do resultado da pesquisa aos sujeitos. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

UF: SP

Telefone: (18)3302-5607

Município: ASSIS

Fax: (18)3302-5804

CEP: 19.806-900

E-mail: cep@assis.unesp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP/ CAMPUS DE
ASSIS



Continuação do Parecer: 431.684

PROJETO.

ASSIS, 22 de Outubro de 2013

Assinador por:
Regiani Aparecida Santos Zacarias
(Coordenador)

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br

ANEXO B – ESCALA DE EXIGÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Iniciais do nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Sexo: Fem. ☐ Masc. ☐

Qual ano está cursando na escola: _____

Escola: Pública ☐ Privada ☐

Idade do pai: _____

Idade da mãe: _____

Religião: _____

Responsáveis:

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Mãe | ☐ Madrinha | ☐ Tio | ☐ Primo |
| ☐ Madrasta | ☐ Pai | ☐ Padrinho | ☐ Prima |
| ☐ Avó | ☐ Padrasto | ☐ Irmão | ☐ Sobrinho |
| ☐ Tia | ☐ Avô | ☐ Irmã | ☐ Sobrinha |

Escala de Exigência e Responsividade¹⁰

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães. Para cada uma delas marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar os números 0, 1, 2, 3 e 4 dependendo da frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais freqüente ou intensa é a situação). Não esqueça que você pode usar os números intermediários (1, 2 e 3) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 0 e 4. Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

Chave de respostas: (quase nunca ou bem pouco) 0 — 1 — 2 — 3 — 4 (geralmente ou bastante)

<i>A respeito de seus pais considera as seguintes frases:</i>	<i>MÃE</i>	<i>PAI</i>
1. Sabe aonde vou quando saio de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Controla as minhas notas no colégio.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Exige que eu vá bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Me cobra quando eu faço algo errado.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21. Demonstra carinho para comigo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

ANEXO C – EXEMPLO DO DIT³**DIT-2**

Defining Issues Test

Version 3.0

University of Minnesota

Copyright, James Rest & Darcia Narvaez

Center for the Study of Ethical Development

All Rights Reserved, 1998

Instruções

Este questionário está interessado em como você define as questões em um problema social. Várias histórias sobre problemas sociais serão descritas. Depois de cada história, haverá uma lista de perguntas. As perguntas que se seguem cada história representam diferentes questões que podem ser levantadas pelo problema. Em outras palavras, as perguntas / questões levantam diferentes maneiras de julgar o que é importante na tomada de uma decisão sobre o problema social. Você será solicitado a avaliar e classificar as questões em termos de quão importante ela é para você.

Este questionário é dividido em duas partes: uma parte contém as **instruções** (esta parte) e as histórias que apresentam os problemas sociais; a outra parte contém as questões (problemas) e **folha de respostas** em que para escrever suas respostas. Aqui é está um exemplo da tarefa:

ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS

Imagine que você está prestes a votar em um candidato para a Presidência dos Estados Unidos. Imagine que antes de votar lhe fizessem várias perguntas, e questionassem qual questão é a mais importante para você decidir em qual candidato votar. Neste exemplo, 5 itens são dados. Em uma escala de 1 a 5 (1 = grande, 2 = Muita, 3 =Alguma, 4 = Pouca, 5 = Nenhuma) classifique a importância

³ Este exemplo foi extraído de: <http://www.liberalarts.wabash.edu/> (Tradução nossa).

do item (questão), preenchendo com um lápis um dos círculos da folha de respostas para cada item.

Suponha que você pensou que item 1 (abaixo) foi de grande importância, item 2 teve alguma importância, item 3 não tinha importância, item 4 teve muita importância, e do item nº 5 teve muita importância. Então você teria que encher nos círculos presentes na folha de respostas, como mostrado abaixo.

Grande	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma	Classifique as 12 questões seguintes, em termos de importância (1-5)
☒ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	1. Financeiramente você está melhor agora do que era há quatro anos?
☐ 1	☐ 2	☒ 3	☐ 4	☐ 5	2. Será que um dos candidatos tem um caráter moral superior?
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☒ 5	3. Qual candidato é o mais alto?
☐ 1	☒ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	4. Qual candidato seria o melhor líder mundial?
☐ 1	☒ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	5. Qual candidato tem as melhores ideias para problemas internos do nosso país, como o crime e de cuidados de saúde?

Além disso, o questionário irá pedir-lhe para classificar as questões em termos de importância. No espaço abaixo, os números de 1 a 12, representam o número do item. De cima para baixo, você será solicitado para preencher o círculo que representa o item de primeira importância (daqueles dados que você escolheu), em seguida, o segundo mais importante, o terceiro mais importante, e o quarto mais importante.

Por favor, indique as suas quatro melhores escolhas. Você pode preenchê-la, conforme exemplo a seguir:

Classifique as questões mais importantes (número item)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Questão mais importante	☒ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8	☐ 9	☐ 10	☐ 11	☐ 12
Segunda questão mais importante	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8	☐ 9	☐ 10	☐ 11	☐ 12
Terceira questão mais importante	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☒ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8	☐ 9	☐ 10	☐ 11	☐ 12
Quarta questão mais importante	☐ 1	☒ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8	☐ 9	☐ 10	☐ 11	☐ 12

Note que alguns dos itens podem parecer irrelevantes para você (como o item 3) ou não fazerem sentido, nesse caso, você deve avaliar o item como "Nenhuma" importância e não classificar o item. Note que nas histórias que se seguem, haverá 12 itens para cada história, e não cinco. Por favor, certifique-se de considerar todos os 12 itens (questões) que são mostrados depois de cada história. Além disso, você será solicitado a indicar a sua preferência a qual ação tomar. Após a história, você será solicitado a indicar a ação é a favor em uma escala de três pontos (1=é fortemente favorável à ação; 2=não pode decidir-se; 3=se opõem fortemente a ação).

Em resumo, você deve ler as histórias deste livro, e em seguida, preencher as suas respostas na folha de respostas.

Por favor, use um lápis nº 2. Se você mudar de ideia sobre uma resposta, apague a marca do lápis de forma limpa e digite a nova resposta.

[Observe a segunda parte deste questionário, a folha de respostas. O número de identificação que está na parte superior da folha de respostas já pode estar preenchida, caso não esteja, você receberá as instruções sobre como preenchê-la. Se você tiver dúvidas sobre o procedimento, por favor, pergunte agora. Por favor, passe agora para a folha de respostas.]