

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
Curso de Psicologia

Érica de Camargo Gilli

**ESTILOS PARENTAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
AUTÔNOMO**

São Paulo
2018

Érica de Camargo Gilli

**ESTILOS PARENTAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
AUTÔNOMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Psicologia do Centro
Universitário São Camilo, orientado pelo
Prof^a. Dra. Marcia Mareuse, como requisito
parcial para obtenção do título em Bacharel
em Psicologia.

São Paulo

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Padre Inocente Radrizzani

Gilli, Érica de Camargo
Estilos parentais e a constituição do sujeito autônomo / Erica de
Camargo Gilli. -- São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2018.
67 p.

Orientação de Marcia Mareuse

Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia (Graduação), Centro
Universitário São Camilo, 2018.

1. Autonomia 2. Desenvolvimento 3. Família 4. Parentalidade I.
Mareuse, Marcia II. Centro Universitário São Camilo III. Título

CDD: 306.8

Érica de Camargo Gilli

**ESTILOS PARENTAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
AUTÔNOMO**

São Paulo, 13 de novembro de 2018

Prof^a. Dra. Marcia Mareuse

Prof^a. Elisa Marina Bourroul Villela

DEDICATÓRIA

À melhor parentalidade que eu poderia ter, Adalberto e Regina Gilli. Agora, consigo conhecer um pouco a dimensão e responsabilidade que é o educar.

Vocês foram inspiração para que eu chegasse neste tema de estudo. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me sustentar física, psíquica e emocionalmente e me permitir chegar até aqui, suprimindo cada necessidade durante estes cinco anos.

Agradeço aos meus pais Adalberto e Regina por me incentivarem e me apoiarem durante todo o curso, procurando não me sobrecarregar com outras atividades a fim de que meu tempo livre fosse exclusivo à graduação.

Aos amigos que compreenderam quando não pude participar dos eventos sociais e mesmo assim, continuaram a me incentivar. Gostaria de destacar Bruna Gonçalves, a qual me ajudou de forma especial neste semestre.

Agradeço a Flavia Moreira e Priscila Dutra pelo carinho e cuidado demonstrado nesse período, sempre preocupadas com o andamento do trabalho e pelo sustento em oração. Isso foi fundamental.

A minha amiga Erika Regina, por me ouvir, incentivar, ajudar, torcer e me animar todos os dias.

Ao meu amigo Ivan Carlos, por toda ajuda, trocas e parceria durante esses anos. Sua amizade foi um presente.

Ao meu noivo Guilherme, o qual participou diretamente de cada dificuldade, alegria e conquista durante estes cinco anos, me apoiando, incentivando, acreditando que eu seria capaz de concluir com êxito essa etapa.

Em especial, a minha orientadora Profa. Marcia Mareuse por me direcionar e auxiliar durante este processo, com toda calma e parceria possível.

“Aprender sempre envolve uma subordinação da satisfação imediata do desejo a fins e propósitos mais amplos”. (AGICH, 2008)

GILLI, E.C. **Estilos parentais e a constituição do sujeito autônomo**. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduanda em Psicologia) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2018.

A família é o primeiro contexto social da criança e nossa sociedade reconhece que cabe aos pais ou cuidadores proporcionarem um ambiente seguro para o desenvolvimento dos filhos. Vários aspectos têm contribuído para mudanças na estrutura e dinâmica familiar, assim como novas concepções sobre a infância e estudos sobre os impactos das experiências infantis na personalidade adulta apontam a estilo autoritário dos pais, inadequado, sendo muitas vezes substituído por outras formas de agir, sem reflexão e, também, com consequências que nem sempre contribuem para o desenvolvimento saudável. Diante deste cenário, o que se vê são pais às voltas com o equilíbrio entre *exigência*- compreendida como atitudes parentais que buscam de alguma forma controlar os comportamentos dos filhos e *responsividade*, que faz referência aos comportamentos dos pais de serem contingentes às necessidades dos filhos. Este estudo buscou promover conhecimento e reflexão acerca das influências dos estilos parentais na constituição do sujeito autônomo. Consiste em uma pesquisa exploratória, que envolveu pesquisa bibliográfica em livros, dicionários, teses, dissertações e artigos científicos em língua portuguesa, disponíveis em revistas eletrônicas das bases de dados Scielo, Lilacs, Redalyc, Pepsic, Google Acadêmico e, em sites do Ministério da Educação, utilizando os descritores “desenvolvimento”, “autonomia”, “família”, “desenvolvimento”, “desenvolvimento da autonomia”, “parentalidade”, utilizando-se de operadores booleanos *and* e *or*. Os estudos permitiram constatar que a autonomia surge do fenômeno do desenvolvimento e é uma conquista gradativa, que depende da forma como o sujeito é estimulado emocional, intelectual e socialmente e apoiado desde os primeiros anos de vida pela família e/ou cuidadores. Cabe a eles a escolha dos demais contextos com os quais a criança irá se relacionar no sentido de fomentar uma educação emancipatória, que leve o indivíduo a ser sujeito de sua história, ativo e participante de forma consciente na sociedade. O estilo parental contingente a esses elementos é o *autoritativo* ou *democrático*, pois promove maior nível de competências sociais aos indivíduos. Ter consciência da importância das relações familiares e entender, que esse lugar se faz com atitudes e comportamentos, é o primeiro passo para a construção de sujeitos empreendedores em nível individual e social.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Desenvolvimento. Família. Parentalidade.

GILLI, E.C. **Parental styles and the constitution of the autonomous subject.** 2018. 67 f. Final Course Assignment (Bachelor's Degree in Psychology) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2018.

The family is the first social context of the child and our society recognizes that it's up to parents or caregivers to provide a safe environment for the development of children. Several aspects have contributed to changes in family structure and dynamics, as well as new conceptions about childhood and studies about the impacts of childhood experiences on adult personality point to an authoritarian style of parents, inadequate, often being replaced by other ways of acting without reflection, and also with consequences that do not always contribute to healthy development. Faced with this scenario, what we see are parents with the balance between demand - understood as parental attitudes that seek to somehow control the behavior of children and responsiveness, which refers to the behavior of parents to be contingent on the needs of their children. This study sought to promote knowledge and reflection on the influences of parenting styles on the constitution of the autonomous subject. It consists of an exploratory research, which involved bibliographic research in books, dictionaries, theses, dissertations and scientific articles in Portuguese language, available in electronic journals from Scielo, Lilacs, Redalyc, Pepsic, Google Academic and on the Ministry of Education, using the descriptors "development", "autonomy", "family", "development", "development of autonomy", "parenting", using Boolean operators and and or. Studies show that autonomy arises from the phenomenon of development and is a gradual achievement that depends on the way the subject is emotionally, intellectually and socially stimulated and supported from the earliest years of life by the family and / or caregivers. It's up to them to choose the other contexts with which the child will relate in order to foster an emancipatory education that leads the individual to be the subject of his history, active and participant in a conscious way in society. The parental style contingent to these elements is the authoritative or democratic, because it promotes a higher level of social competences to the individuals. Being aware of the importance of family relationships and understanding that this place is done with attitudes and behaviors is the first step towards the construction of entrepreneurial subjects on an individual and social level.

KEYWORDS: Autonomy. Development. Family. Parenting.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVO.....	14
2.1 Objetivo Geral	14
2.2 Objetivos específicos	14
3 METODOLOGIA.....	15
4 AUTONOMIA.....	16
4.1 O conceito: alguns marcos históricos e filosóficos	16
4.2 Os limites sociais da autonomia	19
5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA....	24
5.1 O desenvolvimento da moral na perspectiva de Piaget e Kolhberg	25
5.2 O desenvolvimento da autonomia no curso de vida por Erikson.....	31
6 ESTILOS PARENTAIS E A CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA	40
6.1 Pais, cuidados e educação.....	40
6.2 Parentalidade e estilos de parentalidade	43
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

A família é o primeiro contexto social da criança e nossa sociedade reconhece que cabe aos pais ou cuidadores proporcionarem um ambiente seguro para o seu desenvolvimento. Vários aspectos têm contribuído para mudanças na estrutura e dinâmica familiar, assim como novas concepções sobre a infância e estudos sobre os impactos das experiências infantis na personalidade adulta, apontam o estilo autoritário como modelo inadequado, sendo muitas vezes substituído por outras formas de agir, sem reflexão, com consequências. Por outro lado, a liberdade maior presente na educação nos dias de hoje, não se configura como um lugar favorável na edificação de sujeitos éticos e autônomos.

Diante deste cenário, o que se vê são pais às voltas com o equilíbrio entre *exigência*- compreendida como atitudes parentais que buscam de alguma forma controlar os comportamentos dos filhos e *responsividade*, que faz referência aos comportamentos dos pais de serem contingentes às necessidades de seus filhos.

Muitos jovens, ao chegarem na vida adulta, podem apresentar dificuldades para fazer escolhas emancipadas pautadas em seus desejos e valores, podendo assim apresentar insatisfação nas diversas áreas da vida, sejam elas, afetiva, familiar ou profissional, pois não foram estimulados quando jovens a pensarem por Si, serem críticos, refletir sobre seus desejos e projetos de vida, sobre as possibilidades, sobre viver a novas experiências e serem protagonistas de sua história.

Devido à impossibilidade das escolhas baseadas em autoconhecimento e a falta das competências supracitadas, os indivíduos acabam ficando reféns das situações e de instâncias externas, não tendo assim, condições de agir ativamente, ser senhor de si e da sua história (ZATTI, 2007).

Com isso, os indivíduos sofrem, vivem angustiados, e por vezes, entram em processos depressivos, manifestam altos níveis de ansiedade e estresse, (Bardagi; Hultz, 2006) por apresentarem insatisfações com sua ocupação, sentindo-se obrigados a trabalhar sem obter satisfação com as atividades que realizam, por diversos motivos, sejam eles uma família para sustentar, arcar com despesas pessoais, idade, carreira consolidada, entre outros fatores. Da mesma forma não

conseguem se desvencilhar de relacionamentos que não estão mais dando certo, ou até mesmo, abusivos, pois de alguma forma estão dependentes do parceiro (a) e, na visão de um sujeito não emancipado, não há possibilidade de considerar outras alternativas.

Outros ainda não conseguem alcançar a maturidade e responsabilidade suficiente para conduzir sua vida e, por vezes, mesmo adultos, ainda dependem dos pais, em aspectos emocional e/ou financeiros. Esses fatores podem comprometer diretamente a qualidade de vida desses sujeitos.

Sendo assim o sujeito que conquistou autonomia é capaz de reproduzir essa emancipação em diversos contextos de sua vida. Portanto compreender o desenvolvimento da autonomia individual e seu lugar de importância é essencial para a mitigação de transtornos e dificuldades emocionais na nossa sociedade como um todo.

Autonomia, vem do grego, autos – próprio; nomos – regra, leis ou governo, expressando assim, capacidade de autogestão e autogoverno das cidades e Estados da Grécia. Conforme relata Camargo-Borges; Mishima; Mcnamee (2008) esse termo se estendeu para a capacidade de governo subjetivo, fazendo referência à autogestão, escolhas individuais, direitos de liberdade e escolhas tanto no âmbito subjetivo quanto nos comportamentos apresentados. Segundo o dicionário da língua portuguesa Houaiss (Houaiss; Villar, 2001): é a capacidade de se autogovernar, tomar decisões livremente, com liberdade e independência moral ou intelectual.

Ao pensarmos este termo na filosofia, encontramos Kant como precursor deste conceito (ABBAGNANO, 2007).

Já na ordem da ética biomédica, o conceito de autonomia foi baseado no princípalismo, ou seja, escola bioética baseada no uso dos princípios como modelo explicativo.

A autonomia, segundo o princípalismo, seria a capacidade de autogoverno, compreensão, raciocínio, deliberação, escolha independente e ação voluntária de um indivíduo diante de uma intervenção em saúde (quando uma pessoa quer uma ação sem estar sob o controle de alguma influência) (CAMARGO-BORGES; MISHIMA; MCNAMEE, 2008, p.10).

Na perspectiva educacional, de acordo com o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) autonomia está relacionada à habilidade de decidir por si próprio, considerando as regras, valores e prismas sociais. Considerar a autonomia infantil no seu processo de educação, quer dizer compreender sua capacidade de desenvolver conhecimento, suas intervenções no meio social, bem como considerar sua vontade.

De acordo com Freire (2003), autonomia se caracteriza conforme o indivíduo passa a fazer escolhas e a tomar decisões de acordo com seu ponto de vista, ideias e valores. Esta se dá em um processo gradativo. O autor pontua caminhos importantes para a conquista da autonomia como a decisão, a responsabilidade e a liberdade, ou seja, “[...] uma ação consciente passa por uma liberdade de escolha e pela responsabilidade na tomada de decisões” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 356).

Segundo Branco (2000) na psicologia, a autonomia pode ser entendida no sentido emocional, comportamental e moral. Para essa mesma autora, a autonomia surge do fenômeno de desenvolvimento. Os autores Papalia e Feldman (2013) postulam que os estudiosos do desenvolvimento humano acreditam que os processos de transformação e estabilidade ao longo da vida são contínuos, ou seja, ocorrem durante a vida toda. Desde o momento da fecundação, os seres humanos estão num processo de transformação, de desenvolvimento.

Ainda neste sentido, Salles (2005) afirma que o desenvolvimento passa a ter um objetivo, tornar-se adulto, uma vez que apenas este tem a capacidade de conduzir-se, dar-se normas, fazer escolhas, bem como, estabelecer preferências. “A criança e o adolescente são submetidos às ações das agências socializadoras que os preparam para atingirem a razão e a maturidade” (p. 36).

Lemos (2016), dentro de uma perspectiva interacionista leva em consideração a integração dos fatores biológicos e sociais na edificação do sujeito, privilegiando “[...] a interação social – e, mais particularmente, a interação da criança com o adulto ou membro mais experiente da espécie [...]” (LEMOS, 2016, p. 232).

Estas considerações apontam para o papel da participação dos contextos vivenciados pelo indivíduo, pois é a partir deles que a criança se desenvolve, modifica o ambiente e é modificado por ele. “Contextos incluem pessoas ativas, interagindo dinamicamente com seus ambientes, sendo esses essencialmente

sociais” (LORDELO; CARVALHO; KOLLER, 2002, p.14).

Cole; Cole (2004) consideram a família, os pares, a escola e os meios de comunicação, os contextos envolvidos no desenvolvimento da criança, sendo do âmbito familiar a influência mais direta e, quanto aos meios de comunicação, refere-se à influência dos livros, televisão, mídias virtuais, por vincularem a criança ao meio social mais amplo.

Considerando os pais, as influências se dão de duas maneiras, a primeira é a modulação das habilidades cognitivas e de personalidade. A segunda diz respeito a escolha dos contextos sociais em que as crianças estarão expostas, uma vez que são os pais que delimitam as interações com o tipo de ambiente a ser frequentado, os tipos de entretenimento a serem vivenciados e as crianças com quem podem brincar.

Segundo o autor é no contexto escolar que a sociabilização surge de forma mais ampla, na medida em que as crianças passam a conviver com mais crianças e adultos diferentes do meio que as cercava, conseqüentemente maior diversidade de motivações e desafios, sendo estimuladas cognitivamente e socialmente.

De acordo com Salles (2005), há uma linha ascendente em relação aos estudos que objetivam verificar a passagem da dependência infantil para autonomia adulta, visando assim, identificar a participação dos contextos no desenvolvimento do indivíduo, bem como, na construção da autonomia.

Albuquerque (2016) e Cassoni (2013) apontam que há muitas pesquisas no campo da psicologia lançando luz sobre o conceito de parentalidade, bem como as implicações desta no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Estes estudos apresentam-se como base para compreender a forma com que os pais lidam com os filhos.

Conforme indica Cassoni (2013) há quatro tipos de estilos parentais, propostos por Baumrind em 1966, com uma releitura proposta por Maccoby; Martin, em 1983. São eles: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. A diferença básica entre os dois teóricos se dá no desdobramento do estilo permissivo para indulgente e negligente.

Cassoni (2013) aponta que o estilo autoritativo, corresponde à exigência e responsividade em altos níveis. Já o estilo autoritário condiz com altos níveis de controle e baixa responsividade. O estilo indulgente diz respeito ao baixo controle e alta responsividade. E finalmente o estilo negligente refere-se ao controle e responsividade em níveis baixos.

Nesta perspectiva este estudo procurou responder ao seguinte questionamento. *Há relação entre os estilos de cuidado familiar e a constituição da autonomia do sujeito?*

Quais as consequências dos diferentes estilos parentais sobre este processo?

Uma vez que a família constitui núcleo central do desenvolvimento do indivíduo e logo, de toda sociedade, ressalta-se a importância de se reconhecer a participação dos estilos parentais na constituição do sujeito autônomo, entendendo que o tipo de educação que as crianças receberão fará diferença significativa em suas trajetórias.

Este estudo visa contribuir com o arcabouço teórico e apontar diretrizes que possam ser orientadores para pesquisadores, estudantes, profissionais e pais a respeito do papel socializador dos pais e/ou cuidadores na emancipação do indivíduo.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta as concepções e possíveis desmembramentos dos conceitos de autonomia, considerando âmbitos históricos e filosóficos.

O segundo capítulo discorre sobre o processo de desenvolvimento individual, bem como, a construção de um sujeito autônomo nas perspectivas dos principais teóricos do desenvolvimento.

O terceiro e último capítulo aborda as transformações pelas quais as famílias vêm passando, os estilos parentais e de que forma estes contribuem ou não para que o indivíduo se estruture de forma autônoma.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

Promover conhecimento e reflexão acerca das influências dos estilos parentais na constituição do sujeito autônomo.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções e possíveis desmembramentos do conceito de autonomia, considerando âmbitos históricos e filosóficos;
- Conhecer o processo de desenvolvimento e o lugar da autonomia durante o curso de vida- da infância à velhice;
- Relacionar os estilos que as relações pais e filhos podem assumir e os impactos no desenvolvimento da autonomia.

3 METODOLOGIA

O estudo com base em seus objetivos consistiu em uma pesquisa exploratória. Seu caráter exploratório deve-se ao fato de ter por finalidade aproximar o pesquisador de um determinado tema ou fenômeno, visando torná-lo mais compreensível (GIL, 2010).

Quanto aos procedimentos, envolveu pesquisa bibliográfica definida por GIL como “[...] elaborada com base em material já publicado [...] com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento” (2010, p. 29).

As buscas pelo material ocorreram em livros, dicionários, teses, dissertações e artigos científicos em língua portuguesa, disponíveis em revistas eletrônicas das bases de dados Scielo (Scientific Eletronic library On Line), Lilacs (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências e Saúde) Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal), Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), Google Acadêmico e, em sites do Ministério da Educação.

Para a pesquisa foram utilizados os descritores “desenvolvimento”, “autonomia”, “família”, “desenvolvimento da autonomia”, “parentalidade”, utilizando-se de operadores booleanos *and* e *or*.

4 AUTONOMIA

4.1 O conceito: alguns marcos históricos e filosóficos

O conceito de autonomia possui uma variedade de significados e usos, sendo impossível ter apenas uma essência para o termo (AGICH, 2008). No decorrer deste capítulo, o referido conceito será abordado do ponto de vista semântico, histórico, político, filosófico, educacional e psicológico, buscando uma aproximação gradativa com as principais ideias e significados que o termo representa nos dias de hoje.

No âmbito semântico, a palavra autonomia vem do grego, *autos* que significa “por si mesmo” e *nomos* que está relacionado com “lei”, ou seja, capacidade de dar-se leis, conforme apontam Segre; Silva; Schramm (2009), de forma filosófica, autonomia diz respeito a capacidade de uma pessoa ou grupo determinar por ela mesma a lei a ser submetida.

Historicamente, com os antigos gregos foi possível observar os primeiros indícios de emancipação, uma vez que os povos se rebelavam e buscavam ser independentes nas escolhas políticas das cidades e estados. Vale ressaltar que neste contexto as primeiras emancipações se davam apenas no cenário político (ZATTI, 2007).

Caminhando ao longo da história, Zatti (2007) aponta que Platão (428/427 a.C. - 347 a.C.) traz uma aproximação da ideia de autonomia, quando ao definir o que seria uma comunidade perfeita, a descreve como uma sociedade que basta a si própria em termos econômicos. É com o conceito de autodomínio de Platão “somos bons quando a razão governa e maus quando dominados por nossos desejos” Taylor (1997 citado por ZATTI, 2007, p.13), que o filósofo se aproxima ainda mais do caráter emancipatório. Platão defendia como ideal o predomínio da razão frente aos desejos e, portanto, um ser racional era senhor do seu próprio eu.

Foi com Aristóteles (384/383 a.C. - 322 a.C.) que a ideia de independência política passou a ganhar nuances para os domínios do homem, ou seja, sua subjetividade e seu objetivo na busca da felicidade (ZATTI, 2007).

Para o estudioso, os estóicos (300 a.C.) também tiveram papel fundamental na construção da ideia de autonomia na época, ao trazerem ideias como independência de regulações advindas de outros povos e satisfação das próprias necessidades sem que precisassem de outrem. Acreditavam que o homem era guiado pela razão, fazendo referência a um “instinto humano” (ABBAGNANO, 2007). Sendo assim, havia apenas duas alternativas ao povo, a aceitação do que era imposto ou a reflexão e a recusa ao que era compulsório. “A autonomia do sujeito se situa ao nível de julgamento, que compreende a capacidade de prever e escolher” (BOURRICAUD, 1985 citado por ZATTI 2007, p. 13).

A partir desse momento, cada um é capaz de construir sua própria individualidade, tendo condições de seguir a sua própria razão, deixando assim de depender dos próprios sentimentos. Zatti aponta que a maior contribuição do povo estoico para a noção de autonomia foi “a identificação entre liberdade e obediência à razão” (2007, p. 14).

Zatti (2007) menciona que no âmbito político da modernidade, foi Maquiavel (1469-1527) que desenvolveu a noção de autonomia política. Designou dois sentidos de autonomia, uma que se referia a liberdade de dependência e a outra como poder de autolegislar. A liberdade de dependência nesse sentido, diz respeito a “liberdade do homem do corpo e suas inclinações, assim como liberdade para obedecer à lei de Deus” (LUTERO, 1961 citado por CAYGILL, 2000, p. 42).

Com Martinho Lutero (1483-1546) esses conceitos são migrados para o contexto religioso, tratando assim de uma liberdade espiritual em relação ao corpo e seus desejos carnavais. Para Lutero o sujeito seria considerado autônomo, uma vez que decidisse deixar seus próprios prazeres em detrimento à obediência divina (ZATTI, 2007).

Já na idade Moderna, com Kant, de acordo com o autor citado acima, o último sentido de autonomia foi postulado. Para o filósofo autonomia dizia respeito a:

[...] Designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não

por uma lei sua [...] (ABBAGNANO, 2007, p.97-98).

O filósofo empreende o conceito de autonomia e faz uma adaptação das ideias de Lutero, desta forma, instaura o conceito de autonomia moral. O pensador reflete sobre os dois sentidos utilizados por Maquiavel para explicar a determinação da vontade. Para Kant, “autonomia designa a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva)” (ZATTI, 2007, p. 14-15).

De acordo com o mesmo autor, Kant, engendrou seu pensamento baseado na crítica das posições contemporâneas a ele, sendo assim, as caracterizou como heterônomas por estarem sob sujeição às causas e vontades de outrem. Semanticamente a heteronomia significa *hetero* (outro) e *nomos* (lei) é o oposto à autonomia.

Foi com Descartes que o *eu* tomou lugar, a ideia de que o sujeito pensa sobre si foi ganhando espaço, desta forma “ser sujeito de seus pensamentos é para o homem ao mesmo tempo sinal de autonomia e índice de certeza de todos os conhecimentos que puder atingir, no exercício da razão” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM, 2009, p. 2).

A partir desta ideia, o autor prossegue dizendo que o conceito da emancipação progride “[...] não apenas como tentativa de apreender racionalmente o mundo, mas também de dominá-lo e submetê-lo às finalidades humanas, por via do desempenho de uma razão subjetiva e independente” e que o princípio de autonomia é articulado com o destaque em que o indivíduo passa a ter na sociedade atual, tendo esta, tamanha relevância que chega a ser indivisível da “liberdade de pensamento, da hegemonia da razão frente aos dogmas religiosos e ao peso da tradição” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM 2009, p. 2).

No decorrer do tempo, com a construção do sujeito moderno¹, o indivíduo vai assumindo um papel fundamental sobre o conhecimento e a razão, os quais,

¹ A construção do sujeito moderno se dá no processo histórico onde o indivíduo caracteriza-se vinculado as instâncias de poder e divindades, gradativamente se volta à razão, aos seus pensamentos e desejos, responsabilizando-o por sua própria vida, se tornando assim, crítico, reflexivo e democrático, com senso de pertencimento à sociedade. Diz respeito à interação social estabelecida. Dialética entre indivíduo e sociedade.

tornam-se a pedra fundamental para qualquer pensamento sobre a realidade.

Portanto aqui, a autonomia não diz respeito apenas a um conceito filosófico, mas objetiva um ideal da cultura (AGICH, 2008).

4.2 Os limites sociais da autonomia

Para Zatti (2007) “dar-se leis”, não diz respeito à soberania, nem tão pouco é absoluta, mas está circundada pelos limites que fazem barreira aos poderes externos, ou seja, dos outros. Mesmo o indivíduo dando sua própria lei, não quer dizer que esta não seja compatível com as leis existentes.

De acordo com Ferrater Mora (1965 citado por Zatti 2007), a autonomia é conceituada tendo em vista um fato que é regido por sua própria lei. Já para Silverberg; Steinberg (1987 citado por Neves 2011) a autonomia diz respeito às aptidões de pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria.

Para Spear; Kulbok, (2004 citado por Neves, 2011) a autonomia é entendida como uma condição de independência e capacidade de se autogerir, conservando a constância nas relações com a família e a autoridade. Para os autores, a autonomia é um modo contínuo e equilibrado entre o desejo de ser independente e a concreta conquista, relação com a família e meio social no qual está inserido. Referem que paradoxalmente a autonomia só pode ser acessada mantendo-se uma interdependência e vinculação com familiares e pessoas do ciclo social.

Endossando as definições anteriores, temos o Referencial Curricular Nacional para educação infantil conceituando autonomia como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, p. 14).

Sá; Oliveira (2007) acreditam que o ser humano é influenciado por diversas variáveis no seu contexto de vida que serão determinantes do nível de autonomia que desenvolverá. Segundo eles, existem variáveis externas que interferem, como por exemplo, situações socioeconômicas e culturais, que atuam de forma a minimizar o poder de escolha e a tomada de decisão dos sujeitos reduzindo assim, a autonomia dos indivíduos.

Muñoz; Fortes (1998) destacam que para existir uma noção de autonomia é necessário que se tenha alternativas para as escolhas e ações e, que seja possível que o indivíduo as crie, pois se existisse apenas uma forma de realização, pressupõe-se não haver o exercício da autonomia. Desta forma, os indivíduos desprovidos de recursos e economicamente vulneráveis têm menor possibilidade de escolhas, o que afeta diretamente o desenvolvimento do seu potencial de autonomia. Esse pensamento está respaldado nas ideias de Max Charlesworth, filósofo australiano, que afirma que “ninguém está capacitado para desenvolver a liberdade pessoal e se sentir autônomo se está angustiado por situações externas que influem na sua tomada de decisão” (SÁ; OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Quando pensamos a autonomia como a capacidade do sujeito de fazer escolhas, conjectura uma atividade racional, pressupõe-se liberdade de escolha, logo, se faz necessário, alternativas de escolhas. Para Sá; Oliveira (2007), a liberdade que pressupõe a autonomia, não se trata de liberdade incondicional, mas ela está presa na tríade biopsicossocial. Logo, pensar a autonomia como tomada de decisões independentes e livres de qualquer fator externo, é um engodo.

Para os autores citados a ideia é a de que há uma dialética entre indivíduo e grupo social, e, justamente nesta dialética ocorre o processo de formação e desenvolvimento da autonomia do sujeito. Ainda ressaltam que apesar do caminho rumo à independência estar ligado a essas variáveis, há uma margem própria de ação e deliberação no ser humano. É essa margem, em que o sujeito age que podemos chamar de autonomia.

Na medida em que as influências de fatores externos, socioeconômicos e culturais reduzem as possibilidades de escolhas, elas podem até inviabilizar a margem própria de ação e deliberação postulada acima, portanto, inviabilizar a autonomia.

O desenvolvimento biopsicossocial confere ao indivíduo condicionantes morais e comportamentais que integram o processo de desenvolvimento. Por fim, o correto é dizer de uma autonomia relativa, influenciada por fatores internos e externos, mas que ainda assim existe. Numa sociedade que se diz justa e democrática, se faz necessário estimular as autonomias individuais, permitindo que o indivíduo escolha entre as diversas morais existentes.

Os autores ainda apontam que o ser humano se desenvolve num processo biopsicossocial. De forma resumida, o desenvolvimento pressupõe dois fatores, maturação e ambiente. Maturação diz respeito a aspectos biológicos e ambiente a uma faceta social. O ambiente faz a integração de todos os mecanismos biológicos, logo podemos dizer que fatores internos e externos contribuem para a formação da personalidade do sujeito, bem como para o progresso de sua emancipação.

Por sua vez, Piaget, diz ser possível entender a autonomia, na medida em que vamos compreendendo o processo evolutivo que se deu no desenvolvimento biopsicossocial do sujeito.

Segundo Kamii (1988 citado por Zatti, 2007) tendo em vista a teoria de Piaget, é possível dividir a autonomia em duas classes, a moral e a intelectual. A autonomia moral diz respeito à capacidade da criança de tomar decisões, levando em consideração aspectos importantes para decidir o próprio caminho, o que demanda do sujeito levar em consideração o ponto de vista das outras pessoas, uma vez que, para Piaget, a autonomia moral se conquista pela relação com outros indivíduos. Já a competência para seguir sua própria opinião refere-se a autonomia intelectual, fazendo assim, distinção da heteronomia, que neste caso, seria seguir a opinião de outrem.

Neves (2011) afirma que o desenvolvimento da autonomia é complexo e depende de variáveis internas e externas.

Podem ser identificadas variáveis internas, como a autoestima, percepção do ambiente, relações com autoridade, desejo de independência, vontade de fazer escolhas e *locus* de controle. As variáveis externas prendem-se com a estrutura familiar, comunicação familiar, presença ou ausência de controle ou autoridade, ambiente psicossocial e emocional no contexto familiar ou institucional (SILVERBERG; STEINBERG, 1987, SPEAR; KUBOLK, 2004 citado por NEVES, 2011, p. 7).

Zatti (2007) fazendo referência a Freire (2000), menciona que a autonomia é uma conquista, e que ocorre à medida em que os indivíduos a vão praticando, conforme fazem uso do exercício de escolha, tomam decisões e vivenciam sua própria liberdade. “[...] embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que esta vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada” (ZATTI, 2007, p. 53).

Desde a infância a família, escola, mídia, meio social em que o sujeito está envolvido deve estimular uma formação adequada que garanta sua emancipação.

Para Freire (2003) a conquista da autonomia se dá quando o sujeito se livra das repressões que restringem a sua liberdade individual. Esta não virá de graça, e sim, através da busca contínua de conhecer e reconhecer que há necessidade deste enfrentamento. O autor ainda menciona que é necessário que homens e mulheres se coloquem a luta, se informem e busquem intervir na sociedade a fim de difundir a liberdade.

A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo (ZATTI, 2007, p. 53).

Vale ressaltar que na concepção de Freire (2003) o homem nasce incompleto e, vai se formando homem a partir da educação, sendo assim, para ele educar significa formar. Por outro lado, a formação desenvolve-se ao longo da vida e fundamenta-se na retroalimentação da teoria e prática.

De acordo com o pensamento de Freire (2003) uma das condutas imprescindíveis para a conquista da autonomia diz respeito à possibilidade de os educadores disponibilizarem recursos para que o indivíduo possa responsabilizar-se por quem ele realmente é. Essa responsabilização refere-se ao indivíduo apropriar-se de sua condição humana “Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

O autor aponta que ao se assumir o sujeito caminha para um lugar de autonomia, uma vez que implica em genuinidade, em ser aquilo que se é, a partir da construção de suas próprias histórias. “Defendemos que uma educação que visa promover a autonomia deve atentar para a formação do ser humano e não apenas para o ensino-aprendizagem de conteúdos” (ZATTI, 2007, p. 56).

Portanto, o sujeito não nasce autônomo, no entanto torna-se dentro de um processo biopsicossocial, sendo assim, se faz necessário estudar a autonomia, para além do processo biológico e psíquico, incluindo as ciências sociais para que se tenha uma visão do todo, integrando as variáveis que participam no processo de

desenvolvimento do indivíduo.

5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

O desenvolvimento da autonomia na perspectiva psicológica, surge do fenômeno do desenvolvimento. O desenvolvimento é um processo de transformação que vai do nascimento até os últimos dias de vida (Papalia e Feldman, 2013) e reflete as mudanças de comportamento nos mais diversos aspectos, tais como, perceptivo, intelectual, afetivo, moral e social (BRANCO, 2003).

É na tríade edipiana que as contribuições de Freud sobre o desenvolvimento moral estão edificadas. A teoria defende que é na fase fálica, com a castração, que o indivíduo internaliza uma instância moral. Destacando como essencial neste processo a importância da renúncia aos desejos infantis em detrimento às leis sociais. “A teoria psicanalítica aborda a moralidade em termos de aspectos ou traços de caráter que se expressam como consciência moral do indivíduo, sendo que esta consciência reflete o jogo de permissão/negação constitutivo da própria subjetividade” (MARTINS; BRANCO, 2001, p. 170).

Para os desenvolvimentistas, conforme apontam Cole; Cole (2004) é na Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos) que ocorre a passagem da dependência total para a autonomia, ressaltando que neste momento ao falar de dependência, referimo-nos a uma dependência total, tendo em vista um ser que precisa de todos os cuidados maternos para garantir a sobrevivência.

Ao chegar na segunda infância, 3 a 6 anos, estudiosos postulam que há um aumento de independência, iniciativa e autocontrole, pois nesta etapa a criança já começa fazer suas próprias escolhas.

Na Terceira Infância, 6 a 11 anos, o indivíduo dá mais um passo rumo à emancipação, uma vez que nesta fase o estabelecimento de regras reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança. Na adolescência, de 11 a aproximadamente 20 anos, o progresso rumo a sua emancipação/liberdade se dá através da busca pela sua identidade.

Para os desenvolvimentistas, a entrada na vida adulta, 20 a 40 anos, proporciona tomada de decisões e escolhas importantes, o que leva novamente o sujeito a sair da posição de passividade, deslocando-se para caminhos autônomos.

5.1 O desenvolvimento da moral na perspectiva de Piaget e Kohlberg

Segundo Piaget, o crescimento físico é dependente do desenvolvimento biológico, carga genética adquirida na concepção e do ambiente, de modo que tal carga pode ser influenciada positiva ou negativamente o que já estava previamente programado para o indivíduo (RAPPAPORT, 1981).

Buscando assim entender como as crianças aprendem e se tornam seres cognitivos Piaget formulou sua própria teoria (COLL; GILLIÈRON, 1987). Partiu da ideia de que o indivíduo nasce com tendência à organização e adaptação e com estruturas que permitem a adaptação ao meio em que vive, tendo em vista o equilíbrio.

Segundo TERRA “o equilíbrio é o norte que o organismo almeja, mas que paradoxalmente nunca alcança” (2005, p. 4). Conforme o indivíduo vai interagindo com o meio, novas percepções e experiências vão sendo internalizadas, o que provoca um novo desequilíbrio nas estruturas previamente estabelecidas, fazendo com que o organismo busque se adaptar novamente.

Nesse processo de adaptação, está envolvido um dos principais conceitos de Piaget, para designar o modo como o conhecimento é adquirido e/ou construído a equilibração, que consiste em assimilação e acomodação.

A assimilação refere-se à busca que o organismo faz para resolver um novo cenário/conflito ou até mesmo compreender um novo objeto que se apresenta diante dele, tendo em vista a estrutura cognitiva previamente estabelecida. Sem ser alterada, busca por um objeto ou por compreender o que está acontecendo, de acordo com as experiências prévias. Já a acomodação diz respeito a forma como o organismo busca retomar o equilíbrio, ou seja, nesta etapa, as estruturas mentais se modificam para a aquisição e compreensão da nova experiência. “[...] a acomodação representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito” (FREITAS, 2000 citado por TERRA, 2005, p. 4).

Estes dois processos ocorrem de forma simultânea visando a resolução das novas experiências vivenciadas pelo indivíduo em função da dialética com os objetos, sendo eles, materiais ou simbólicos.

Todo organismo vivo precisa viver em equilíbrio com o meio ambiente, caso contrário não sobrevive. Este ambiente possibilita situações novas, desafiadoras e conflitantes ao indivíduo causando-lhe desequilíbrios, que são necessários para o avanço de seu desenvolvimento (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 31).

Terra (2005) concorda com esta afirmação e refere ser necessário que o ambiente proporcione novas experiências e desafios, afim de que o indivíduo progrida no seu desenvolvimento contínuo, tendo em vista os mecanismos de assimilação e acomodação. Porém ressalta que a aquisição da equilibração vai depender do estágio do desenvolvimento cognitivo de cada um. A esse respeito, a teoria Piagetiana postula quatro estágios do desenvolvimento cognitivo do ser humano, são eles, Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório-concreto e Operatório-formal.

O primeiro estágio compreende o período que vai desde o nascimento até aproximadamente dois anos de idade. A criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos.

De acordo com Wadsworth (1987) embora a criança já tenha uma conduta inteligente, considera-se que ela ainda não possua pensamento, pois nessa idade não dispõe da capacidade de representar eventos, evocar o passado e de referir-se ao futuro.

O autor ainda afirma, que os esquemas sensório-motores são construídos a partir de reflexos inatos usados pelo bebê para lidar com o ambiente. Só a partir das construções de esquemas e pela transformação de suas atividades sobre o meio, a criança vai construindo associações, organizando e adquirindo noções básicas no seu contexto social.

Neste mesmo período, as concepções de espaço, tempo e causalidade começam a ser construídas possibilitando à criança ter novas formas de ação prática para lidar com o meio. Nesta etapa, a sensação e a motricidade são mediadoras da relação do sujeito com o mundo.

O segundo estágio denominado pré- operatório é o período que permeia dos dois aos sete anos de idade e é marcado pelo aparecimento da linguagem oral por

volta dos dois anos, o que possibilita à criança construir esquemas de ação interiorizados, chamado de “esquemas representativos ou simbólicos”.

Entre cerca de um ano e meio e sete ou oito anos quando aparecem as operações concretas, a lógica prática da inteligência sensório-motora atravessa um período de internalização, ou de tomada de forma no pensamento a nível de representação ao invés de se dar somente no momento do desempenho das ações (PIAGET citado por WADSWORTH, 1987 p. 17-18).

Nesta fase, a criança pode substituir o objeto, ações, situações e pessoas por símbolos, como por exemplo, o uso de palavras.

Ainda para o mesmo autor, o pensamento pré-operatório caracteriza-se pelo pensamento egocêntrico, que é um pensamento não flexível, tendo como ponto de referência a própria criança. Outra característica do pensamento desta etapa é o animismo, entendido como a atribuição de sentimentos e intenções às coisas e animais. A linguagem egocêntrica também aparece nesse estágio, e compreende-se como um estágio anterior ao pensamento racional, tendo como base, o pensamento egocêntrico. Não tem função de comunicação, nem de intercâmbio entre outras crianças, e reflete uma imaturidade do pensamento.

Ao falar do pensamento egocêntrico Piaget aponta que a criança já tem em si alguma orientação para a realidade, mas ainda tem como função principal a satisfação de necessidades pessoais. Nessa fase a criança fala consigo mesma, e não se preocupa com quem está falando e nem com a comunicação, semelhante a um monólogo. O autor articula que é um meio de libertação de tensão, e vai se perdendo na medida em que a criança vai atingindo idade escolar.

Os esquemas representativos permitem o surgimento da linguagem enquanto a possibilidade do sujeito poder sair do mundo prático, da inteligência prática e inserir-se no mundo das representações e da linguagem. Entretanto, o estágio pré-operatório não possui o desenvolvimento do pensamento enquanto condição de reverter e conservar.

O terceiro estágio operatório- concreto abarca o período entre sete anos a aproximadamente doze anos de idade. É por volta dos sete anos de idade o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância. Ao longo desta fase as ações interiorizadas vão se tornando cada vez mais reversíveis, portanto flexíveis. O

pensamento torna-se menos egocêntrico e a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. O real e a fantasia não mais se misturarão em sua percepção.

O sujeito ganha as condições de conservação e reversibilidade, fazendo com que aquela inteligência puramente descritiva dos objetos, consiga apresentar operações concretas, onde o conteúdo é fundamental para que a operação surja.

Por fim, o quarto estágio- operatório formal- tem início por volta dos onze aos doze anos de idade. A principal característica deste estágio reside no fato de que o pensamento se torna livre das limitações da realidade. Nesta etapa a criança já é capaz de raciocinar logicamente, o que permite o pensar e trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível.

Com isso, o adolescente passa a operar no mundo simbólico a partir da estrutura lógica do pensamento e sua formalidade. Passa a ter uma relação abstrata com os elementos, permitindo que o pensamento opere sem a necessidade do conteúdo concreto. Por sua vez, o pensamento orientado é consciente, pois os objetos físicos estão presentes no processo de pensar. Logo, também compreende-se que a inteligência se adapta à realidade, sendo social e sofrendo influências das leis experienciais e lógicas.

Em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, Piaget refere o desenvolvimento da moral, a qual se estabelece de forma gradativa, de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo. O estudioso se debruça na teoria de Kant para desenvolver seus estudos sobre a moralidade, retomando os conceitos de autonomia e heteronomia (SANTOS; RUBIO, 2014). Para ele, a moral está baseada num “sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquirir por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Jean Piaget (1978 citado por Santos; Rubio, 2014) discorre sobre a autonomia com muita cautela. Para ele, a autonomia diz respeito à capacidade do indivíduo estabelecer um sistema de regras morais e operatórias cooperativas, mediado pelo respeito ao outro de seu convívio.

Sendo assim, o teórico defende que o desenvolvimento da moral passa por três fases: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia se estende até os cinco

anos de idade, fase em que a criança segue as regras apenas por hábito. A criança acata as obrigações e exigências sem refletir ou questionar. Esta fase é evidenciada pelo egocentrismo “[...] é inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco vai se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma” (PIAGET, 1994, p. 34).

A fase da heteronomia, que vai de 9, 10 anos de idade, diz respeito a obediência à autoridade, nesta fase não há acordos mútuos, a criança obedece apenas porque existe uma instância impondo o que deve ser feito. Nesta fase, as regras são cumpridas plenamente sem questionar. O julgamento está baseado nas consequências e não nas intenções, sendo que toda regra é exterior a ela. Trata-se sempre de um respeito a autoridade externa. “A consciência é tomada emprestada do outro. Toda consciência da obrigação ou do caráter necessário de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro” (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 4).

Ainda segundo Piaget, esta passagem simboliza a entrada no nível de cooperação, o que significa dizer que o indivíduo começa a sair da posição de egocentrismo e se voltar para outros indivíduos, passando assim a aceita-los por si mesmos. Piaget compreende que a gênese da autonomia decorre da consciência de si.

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta a criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (PIAGET, 1994, p. 60).

De acordo com o autor, a autonomia diz respeito ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há o reconhecimento das regras bem como aceitação por entenderem que estas se deram por acordos mútuos. “A experiência da igualdade e o exercício da cooperação são, então, os fatores essenciais que permitem o acesso à autonomia” (BRANCO, 2003, p. 6).

Considerando que a autonomia compreende a escolha que o sujeito faz das regras e leis visando sua convivência social, Piaget defende que a autonomia moral está atrelada à intelectual e se desenvolvem concomitantemente, pois estão alicerçadas no respeito a si próprio e no outro como ele mesmo.

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1990 citado por SANTOS; RUBIO, 2014, p. 4).

Endossando o que Piaget postulou, Kamii (1986) também considera a autonomia num prisma social, defendendo assim, que a autonomia quer dizer levar em conta os fatores importantes para uma ação que sejam melhor para todos.

A respeito do desenvolvimento da Moral, Vygotsky (1991) também teorizou compreendendo que o potencial do desenvolvimento moral está nas práticas sociais, culturais, assim como na relação com os outros.

Kohlberg, assim como Piaget, discorre sobre o desenvolvimento moral e, segundo (Fini, 1991), ambos apontam que a interação social nos grupos e nas famílias são fundamentais para o desenvolvimento do julgamento moral no indivíduo.

Porém, os estudos propostos por Kohlberg (1969 citado por FINI, 1991) vão além do estudo da moral. Estão baseados na justiça moral ou raciocínio de justiça, conforme aponta Pontes (2010) indicando a diferença entre os estudos de Piaget e Kohlberg “o julgamento moral indica em qual nível esta pessoa estaria, porém não implica em uma ação desta forma de pensar” (p. 39), ou seja, estão baseadas na forma como o indivíduo representa e se expressa no que acredita ser justiça.

Bataglia; Morais; Lepre (2010) citando Kohlberg (1992) indicam que, para o teórico, os conceitos de Piaget no que diz respeito a autonomia e heteronomia não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que Kohlberg (1992) havia encontrado em suas pesquisas com adolescentes e adultos. Diante disso propõe seis estágios de raciocínio moral, os quais foram divididos em três níveis: O nível pré-convencional, que abarcam os estágios 1 e 2. Nesse nível, o indivíduo julga com base nos seus próprios interesses, com medo de punições, sendo denominado por Kohlberg (1992) de moralidade heterônoma, uma vez que, o indivíduo obedece as regras e leis sociais com medo da punição. Já no estágio 2, o indivíduo segue as normas tendo em vista seus próprios interesses, o qual o levou a denominar como estágio do individualismo. O segundo nível é o convencional,

englobam os estágios 3 e 4. Nesse nível os indivíduos obedecem as regras baseados em pessoas ou instituições que representam autoridade. No estágio 3, leva-se em consideração aquilo que as pessoas esperam. Aqui há uma consciência do coletivo em detrimento aos interesses individuais. O estágio 4 tem como concepção moral manter o que já foi proposto pelas autoridades no que diz respeito às regras, compreende-se que todos devem colaborar com a organização social. O terceiro e último nível, pós-convencional compreende os estágios 5 e 6. Nesse nível espera-se que o indivíduo comporte-se considerando os princípios morais que são universalmente aceitos. Os pensamentos são guiados por princípios morais e éticos. No estágio 5 o pensamento moral considera os contratos sociais e os direitos de cada um. O estágio 6 é marcado pelos princípios éticos universais. Aqui os indivíduos são orientados pela consciência e princípios. Os autores ainda apontam que para Kohlberg esse estágio é o mais evoluído.

Para o teórico “são fatores de desenvolvimento moral: a) Nível de desenvolvimento cognitivo; b) o ambiente; c) as interações sociais; d) as oportunidades de desempenho do papel” (FINI, 1991, p. 69).

As oportunidades de desempenho de papel propostas pelo autor, referem-se à forma como o indivíduo se coloca no lugar do outro para tirar suas próprias impressões e conclusões, por exemplo, um sujeito é capaz de se colocar no lugar de um policial e supor o motivo que o levou a agir de determinada forma.

Kohlberg (1969 citado por FINI, 1991) também propõe que o desenvolvimento moral se desenvolve universalmente de forma gradativa, e que é determinado pela cultura em que o indivíduo está inserido, considerando que é possível estimular o desenvolvimento moral nas escolas.

A maturidade moral é atingida quando o indivíduo torna-se capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é, potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. (KOHLBERG, 1981 citado por PONTES, 2010 p. 43-44).

5.2 O desenvolvimento da autonomia no curso de vida por Erikson

A teoria de Erik Erikson (1902-1994) foi grandemente influenciada pela

psicanálise, contribuiu trazendo um novo olhar para o desenvolvimento, o qual atribuiu aspectos socioculturais para o desenvolvimento individual, além disso, postulou que este, ocorre durante toda a vida (SÁ; OLIVEIRA, 2007).

Para Erikson os conflitos pessoais é que permitirão que o indivíduo se desenvolva. Para ele, nascemos com predisposições que vão se tornando cada vez mais aparentes, na medida em que o desenvolvimento ocorre, em função das adaptações necessárias ao ambiente, “cada confronto com o ambiente é denominado de crise, a qual envolve uma mudança de perspectiva, que requer que reconcentremos a nossa energia instintiva de acordo com as necessidades de cada estágio [...]” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p. 182).

Para o mesmo autor, o senso de autonomia é adquirido na infância, no segundo estágio de sua teoria, o qual chamou de segunda idade, que vai de 1 a 3 anos de idade. Vale ressaltar que nesta fase, a noção de autonomia não estaria relacionada ao processo de decisão, e sim a um senso de liberdade de movimentos, articulações com o ambiente e experiências, a novas sensações.

O teórico desenvolveu uma teoria de personalidade baseada em oito fases, as quais centralizam a busca da identidade como sendo o eixo principal de cada fase. Sendo elas:

Fase oral sensorial ou *Confiança básica x desconfiança básica* (0 a 1 ano), o eixo principal nesta fase é a mãe. Está pode ser encarada como a primeira relação social do bebe. Conforme há a separação mãe-bebe, e a mãe posteriormente volta, o bebe cria uma imagem de que ele pode esperar que a mesma voltará, resultando assim no desenvolvimento da *confiança básica*. A criança fica com a sensação de que pode confiar no mundo e em quem está ao seu redor. Decorrente dessa fase o indivíduo pode incorporar à sua personalidade confiança ou desconfiança.

A fase muscular anal ou *autonomia x vergonha e dúvida* (de 1 a 3 anos) que leva a vontade autônoma ou à vergonha e dúvidas. Nesta etapa a criança começa a conquistar a autonomia através da exploração do meio. A mesma começa a entender que existem regras e a serem seguidas. Ao aceitar essas regras a criança aprende o que esperam dela, quais são suas obrigações e direitos. A partir desse aprendizado a criança desenvolve seu juízo moral, uma vez que internalizou as

regras.

Rabello; Passos (2002) apontam que os adultos visando o ensino das regras, fazem uso da vergonha, como por exemplo, chamam a atenção da criança por ter feito algo errado, ao passo que utilizam o encorajamento de forma simultânea visando proporcionar um certo tipo de autonomia à criança. De forma errônea, os pais acabam deixando a criança envergonhada ao repreende-la por algum comportamento. Ocorre que, ao expor a criança a uma constante vergonha, a mesma pode desenvolver, de forma a se defender, o descaramento e a dissimulação, assim como sentimentos de vergonha e dúvidas de suas capacidades e potencialidades, afastando-se assim do desenvolvimento da sua autonomia.

De um sentimento de autocontrole sem perda de auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrole e de supercontrole exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha (ERIKSON, 1976, p. 234).

Quando a criança aprende pelo autocontrole, Rabello; Passos (2002) comentam que nasce a força básica, vontade, que revelada num caráter de livre escolha, é condição essencial para o desenvolvimento de uma autonomia sadia. Essa vontade por sua vez, diz respeito a tudo que proporcione atividade de exploração mais autônoma e independente. Os autores comentam, que nesse estágio o grande desafio seria os pais manterem um equilíbrio, de modo a não exigir demais, nem proteger de forma excessiva, visando proporcionar um desenvolvimento do senso de autonomia, na medida em que as atividades estão de acordo com suas capacidades.

Na fase locomotora genital ou *Iniciativa x Culpa* (dos 3 aos 5 anos) a criança já adquiriu a confiança básica e a autonomia através das experiências motoras. É nessa etapa que se dá a associação entre a autonomia e a confiança que já tinham sido adquiridas anteriormente, à iniciativa, que é impulsionada pela expansão do intelecto.

Os teóricos afirmam que a inter-relação entre confiança e autonomia gera no indivíduo um senso de coragem que o impulsiona para a iniciativa. Com a entrada na escola seu círculo de convivência aumenta, bem como suas experiências e seus

aprendizados, o que corrobora para o aumento da capacidade intelectual e gera possibilidade de planejar e realizar. Quando isso não ocorre por algo estar além de suas capacidades, a criança se sente culpada, por não conseguir realizar o que desejou.

O sentimento de culpa, pode gerar no individuo uma sensação de fracasso, culminando assim em ansiedades futuras e prejudicando o senso de responsabilidade, confiança e autonomia.

Na fase da latência (dos 6 aos 11 anos) é possível resultar em *diligência ou inferioridade*. O senso de competência nessa fase está bem apurado. O sujeito começa a dedicar-se à conclusão de uma atividade, e com isso, gera o senso de competência e habilidade que foram estimuladas no decorrer do exercício. É este prazer proveniente da realização pessoal, que fortalece o ego para que o indivíduo não se sinta inferior.

Já na fase da adolescência, dos 12 aos 18 anos, o desenvolvimento da identidade do ego leva à coesão de *identidade ou a confusão de papéis*.

O autor aponta que o desfecho positivo dessa etapa é a estabilização da identidade. Isso vai depender da forma como o individuo encarou as crises anteriores, ou seja, quanto melhor foi a resolução das crises nas fases anteriores, maior probabilidade de adquirir a estabilização desta. Quando esta apresentar estável, o individuo conquista maior lealdade consigo, com seus pares e maior autocontrole. “A adolescência é concebida como o tempo de separação da família necessária para possibilitar o estabelecimento de novos laços afetivos fora desta” (SOARES; CAMPOS, 1988, p. 58). A resolução negativa dessa fase, ou seja, a confusão da identidade, pode se dar como isolamento, sentimento de não pertencimento, ansiedade e vazio.

O afastamento dos pais é encarado como abandono dos comportamentos infantis, desta forma o abandono é direcionado ao que foi/existiu de infantil e não da família em si. A esse respeito, o desenvolvimento adolescente nas teorias mais clássicas, como na psicanálise, Freud (1996) a adolescência é tida como uma conflituosa fase, sendo o conflito, fundamental para o desenvolvimento e “[...] concebido como um processo de separação-autonomia face aos pais” (SOARES;

CAMPOS, 1988, p. 58).

De acordo com os mesmos autores o vínculo e autonomia caminham juntas no processo de desenvolvimento do adolescente. Os autores mencionam que normalmente a questão da separação, independência e autonomia são encaradas como parte fundamental do desenvolvimento do jovem.

Existem algumas teorias discorrendo sobre esse assunto, cada uma propõe caminhos diferentes, porém todas concordam ao apontarem uma saída ou afastamento do que imaginadamente existia, a família. Sendo assim, o processo de amadurecimento do jovem é encarado como a capacidade em afastar-se e/ou mover-se para fora da relação com os pais. Esse é um processo do jovem em direção à emancipação de sua família.

Por outro lado, conforme apontam os autores Soares; Campos (1988) têm-se outras linhas de investigações mais recentes que buscam compreender a vinculação e autonomia num prisma micro dos padrões de comunicação entre eles. As investigações apontaram que a vinculação dos jovens aos pais contribuirá para o sentimento de competência, bem estar, autoestima, maior responsabilidade e autonomia.

Em síntese, estes dados permitem, pois, afirmar que a vinculação não impede a autonomia e a separação do jovem, bem pelo contrário, constitui uma componente-chave desse mesmo processo. Por outras palavras, a autonomia parece, pois, ser construída no contexto da redefinição progressiva e de transformação das relações de vinculação do jovem. (SOARES; CAMPOS, 1988, p. 61).

Na transição da adolescência para a vida adulta, acontecem mudanças que caracterizam o desenvolvimento, realizações e o assentamento da identidade pessoal e social do indivíduo que resultará no estatuto social de adulto. Esta posição social decorre de papéis profissionais e familiares que marcam a entrada na vida adulta (ANDRADE, 2010).

Entre o final da adolescência e o início da idade adulta, são exploradas uma série de possibilidades, tanto ao nível das relações afectivas como ao nível das preferências profissionais, que apenas gradualmente se irão transformar em opções (ANDRADE, 2010, p. 266).

Na perspectiva de Erikson, a fase idade jovem adulta, que vai dos 18 aos 35

anos, pode resultar em *intimidade ou isolamento*. Esta etapa diz respeito a intimidade, parceria e colaboração, que possibilita ao adulto unir-se a uma outra pessoa. Rabello; Passos (2002) afirmam que para que esta etapa de união seja considerada positiva, é necessário que o indivíduo tenha edificado no decorrer das fases anteriores um ego forte o suficiente para aceitar a convivência com um outro sem o perigo de sentir-se ameaçado ou anulado, o que significa aproximar-se da autonomia.

Quando o indivíduo não se sente seguro o suficiente, pode ocorrer o isolamento em detrimento a união, a fim de preservar seu ego frágil. Esta seria uma resolução negativa desta fase.

A transição para a vida adulta ou adultez emergente, traz novas perspectivas e constructos para essa fase. As alterações sociais vivenciadas nos últimos anos vem exercendo grande influência na forma como as transições para a vida adulta estão ocorrendo. Atualmente essas transições são marcadas pelo prolongamento dos estudos e as dificuldades de inserção profissional, os jovens também desfrutam de variedade de estilos de vida e relacionamentos, sejam sociais ou íntimos. Possuem autonomia para a tomada de certas decisões, porém sem o ônus da completa independência. Desta forma, experimentam essas vivencias sem necessariamente assumirem responsabilidades relativas a vida adulta (ANDRADE, 2010; PONCIANO; CARNEIRO, 2014).

Andrade (2010) ainda menciona que há um consenso nos estudos mais recentes sobre *o que é ser adulto* os quais destacam capacidade de tomar decisões, sustentar-se financeiramente e senso de responsabilidade.

Já Ponciano; Carneiro (2014) destacam que nesta fase a relação pai-filho não é como na infância, o qual a criança precisava de todos os cuidados para sobreviver, possuía uma dependência total, agora apresenta-se um novo tipo de cuidado, o pai precisa exercer um papel de apoio, mesmo que o filho já possua uma certa autonomia. Trata-se de uma autonomia relativa “Os pais precisam criar condições para o desenvolvimento adulto do filho” (p. 395).

Na fase idade adulta (dos 35 aos 55 anos) a preocupação é com as *próximas gerações ou a estagnação*. Rabello; Passos (2002) destacam que nesta fase o

indivíduo apresenta uma dedicação especial ao que já foi gerado, por exemplo, filhos ou até mesmo com o que pode vir a ser, como ideias. Para os autores existem uma necessidade do sujeito em transmitir o que aprendeu, o seu legado. Trata-se de uma fase recheada de preocupações a firmar e conduzir a nova geração, busca ativa em atribuir sentido ao que faz, geralmente fazendo parte de alguma comunidade.

Para que sejam possíveis relações generativas é necessário que o indivíduo tenha consolidado todas as fases anteriores, ou seja, nesta etapa já é possível conferir uma noção de autonomia para este.

O Indivíduo que não desenvolveu sentido de confiança em si e nos outros, um sentimento de iniciativa, de autonomia, de capacidade para produzir coisas com perseverança e auto reconhecimento das suas potencialidades e, de se fazer reconhecer pelos outros, que não desenvolveu um sentido de identidade que vai partilhar numa relação de intimidade sem medo de perder a sua unicidade e singularidade, esse individuo terá dificuldades de descentrar de si [...] impede-o de relações generativas (COSTA, 2002, p. 30).

A reta final do crescimento e desenvolvimento humano é denominado, *maturidade* (AGICH, 2008). É a partir dos 55 anos que o indivíduo adentra ao estágio de maturidade e velhice. Na concepção de Erikson (1998), esta fase pode resultar em *integridade ou desespero*. Este é o período que o ser humano passa a refletir sobre o que fez ou deixou de fazer em sua vida, suas realizações, bem como frustrações. Uma boa resolução dessa fase é tida como sensação de dever cumprido, sentimentos de integridade e dignidade.

Ao ver que sua vida está prestes a chegar ao fim, pode entrar em desespero. Aparece um sentimento de que não haverá tempo para fazer mais nada para a família ou até mesmo para a sociedade. Tais sentimentos são acompanhados pela limitação de suas capacidades cognitivas, físicas e psicológicas.

O envelhecimento diz respeito a um processo de evolução biológica, psicológico e social do desenvolvimento humano. O processo de senescência desencadeia o envelhecimento de estruturas gerais do corpo humano, assim como a redução das funções orgânicas, podendo o sujeito a um estado de dependência em

relação ao cuidado próprio (ARAÚJO; PAÚL; MARTINS, 2011).

Para os autores citados acima, a ideia de dependência no cuidado de longo prazo tem relação com a falta ou perda de autonomia física, psicológica ou até mesmo intelectual. Indivíduos considerados dependentes necessitam de ajuda de outras pessoas para desempenharem atividades da vida cotidiana. É importante ressaltar que dependência e independência possuem diferenças semânticas e não devem ser confundidos com autonomia.

Neste caso, o conceito de dependência/independência não tem relação com autonomia. Neste sentido a dependência/independência diz respeito a algo funcional, demanda ajuda de algo ou alguém, reflete dificuldades de realizar atividades básicas do dia a dia. Já autonomia diz respeito a decisão sobre a vida, logo, o idoso pode apresentar dependência de cuidados e mesmo assim ser considerado autônomo.

Já sabemos que a autonomia está relacionada a liberdade, autogoverno, independência, responsabilidade, autoconhecimento, não ter nenhuma instância externa impondo o que deve ser feito, ausência de obrigação entre outros significados.

Agich (2008) aponta que seria inútil tentar encontrar um significado central para esse termo no cuidado de longo prazo. Sendo o mais assertivo pensar que a definição de autonomia estaria diretamente relacionada ao contexto.

O autor considera ainda, que tendo em vista os pressupostos de autonomia, são identificados paradoxos no curso do envelhecimento, uma vez que, é nesta etapa de vida que o indivíduo se vê dependente de outro nas suas atividades diárias, sendo elas, tomar banho, vestir-se, movimentar-se de um lado para o outro, alimentar-se e, assim como nos cuidados médicos, por afastarem-se do sujeito tido como ideal, tomador de decisões, competente e independente, parecendo até pejorativo falar em autonomia nessa etapa, afinal o desenvolvimento pressupõe avanços (AGICH, 2008). No curso do envelhecimento é necessário lidar com a capacidade de decisão diminuída. Por outro lado, a diminuição das capacidades leva a uma visão de que dependência é algo ruim e inferior.

O autor menciona que as descrições e significados encontrados para

autonomia estão pautadas no ideal, nas explicações ao pé da letra do conceito de autonomia, ao passo que deveriam estar nas “manifestações efetivas de autonomia no mundo das experiências cotidianas” (AGICH, 2008, p. 216).

Na visão dele, um indivíduo considerado autônomo nesse sentido mais amplo, não apenas faz escolhas de forma livre, sem estar sob coerção de alguma instância, mas também suas escolhas mostram seus próprios objetivos, padrões e valores.

O envelhecimento não diz respeito a uma etapa final de desenvolvimento e, sim, a um estágio diferenciado de desenvolvimento que envolve o domínio próprio e a habilidade da conquista nas atividades cotidianas.

Diante deste cenário, o autor traz uma nova perspectiva sobre a autonomia no cuidado de longo prazo, através da autonomia efetiva:

A autonomia efetiva envolve um ser agente no mundo cotidiano, a atenção a certas características estruturais desse mundo podem iluminar com proveito aspectos do cuidado de longo prazo que podem não ser percebidos normalmente como características da autonomia (AGICH, 2008, p. 224).

Neste prisma, autonomia efetiva diz respeito a capacidade do sujeito de fazer escolhas que são significativas a ele, permitindo assim que os seus desejos e valores mais íntimos sejam expressos. Sejam escolhas das mais simples, desde escolher o que quer comer, às mais complexas como fazer escolhas referente a cuidados médicos e saúde.

O que importa neste caso é que essas escolhas sejam significativas para o idoso e que tenham alternativas, para que sejam consideradas. Conforme aponta Agich “Ser capaz de identificar as próprias escolhas é um pré-requisito para a verdadeira autonomia” (2008, p. 225).

Na perspectiva de Erikson a autonomia é algo que assume características diferentes no curso de vida, podendo ou não ser alcançadas, em que o sentido assumido pelas resoluções das crises em cada fase, favorecerá ou não a constituição do sujeito autônomo.

6 ESTILOS PARENTAIS E A CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA

6.1 Pais, cuidados e educação

Biasoli-Alves (2002) afirma que em nossa cultura é papel dos pais promoverem práticas educativas aos filhos, bem como, estabelecer limites e modelos das interações na família nuclear ou até mesmo na extensa. Cabe aos pais proporcionarem um ambiente seguro para o desenvolvimento dos filhos, promovendo carinho, dedicação e transmitindo valores, tendo em vista a formação da identidade do indivíduo.

A convenção dos Direitos da Criança (UNICEF) também coloca a cargo dos cuidadores a responsabilidade da educação

Cabe primordialmente aos pais e às pessoas que têm a criança a seu cargo a responsabilidade de assegurar, dentro das suas possibilidades e disponibilidades económicas, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança (UNICEF, 1990, p. 19).

Para Barroso; Machado (2011) é dentro desse princípio que o cuidado parental está pautado e que os estudos e pesquisas a respeito dos cuidados parentais se desenvolvem.

Cassoni (2013) aponta que ao longo da história ocidental, o cuidado com a criança já se apresentava como uma preocupação da sociedade. Porém as formas de cuidado foram sendo modificadas no decorrer dos anos.

Por volta de 1900, as crianças eram educadas com base nas crenças religiosas dos pais e havia uma grande influência da educação materna sobre a forma de educação dos filhos, pois as mães pretendiam passar essa mesma educação à sua prole. A educação era baseada no controle e punição, havia poucos afagos e atenção para com a criança. Não existia a explicação das motivações dos pais. As crianças tinham apenas que acatar o que estava sendo exigido (BIASOLI-ALVES, 2002).

Ainda para o mesmo autor, por volta de 1950 a 1960, baseado na influência da psicanálise, da psicologia bem como dos achados na área infantil por médicos, pediatras e pedagogos, passou-se a defender a importância de se proporcionar uma

infância feliz, tranquila e afetuosa, os pais foram orientados a promover uma educação menos rígida, que evitasse impedir que as crianças experimentassem novas experiências, buscando ao máximo não frustrá-las. Com isso houve diminuição nas formas de punição, embora ainda houvessem exigências em relação ao comportamento das crianças.

Lago et al. (2009) afirmam que nesta mesma época foi vivenciada pela sociedade a inserção das mulheres no mercado de trabalho, assim como a contestação de direitos iguais, salários e independência, o que contribuiu para mudanças nos perfis familiares. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, os pais demandaram o cuidado das crianças para outras instituições, como por exemplo, as creches e escolas infantis. Com isso, notou-se maior igualdade na relação conjugal, no que se refere à educação das crianças e nas relações pais-filhos, conforme apontou ROMANELLI (2003).

Por volta de 1970, as separações, divórcios e os recasamentos começaram a acontecer, as configurações familiares assumiram novos contornos, com mudanças na família nuclear, extensa, na quantidade de filhos, bem como nas atitudes educacionais dos pais, diminuindo assim a rigidez com os filhos e proporcionando maior carinho e atenção para com eles (CASSONI, 2013).

A respeito das novas configurações familiares Dessen; Polonia assim se manifestam:

Complexa e dinâmica rede de interações que envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim por um conjunto de variáveis incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas (2007, p. 23).

Para os autores essas variáveis estão relacionadas com as novas formas legais de união, os laços sanguíneos, intimidades nas relações, o compartilhar de residências e, até mesmo de renda.

Sendo assim o conceito de família tem se apresentado numa constante mutação, respondendo aos novos constructos estabelecidos na sociedade atual e segundo os autores, não existe um ideal de configuração. A esse respeito podemos identificar as famílias monoparentais, nuclear tradicional, reconstituídas, homossexuais, entre outros (OLIVEIRA et al., 2008).

Tendo em vista essas transformações, os pais passaram a sentirem-se acuados ao tentar mostrar algum sinal de autoridade sobre os filhos, resultando em filhos mais desobedientes e impulsivos, levando assim os pais a frustrações frente a educação de sua prole, dessa forma, sentindo-se obrigados a lançar mão de artimanhas violentas sejam elas nas formas verbais ou físicas para tentar conter a criança (BIASOLI-ALVES, 2002).

No entanto independente da configuração familiar, o que vai importar de forma positiva para o desenvolvimento da criança são os laços estabelecidos neste ambiente, bem como o apoio dos pais em relação ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esses elementos proporcionarão (ou não) para o indivíduo repertórios saudáveis para lidar com os problemas do dia a dia (EISENBERG; cols., 1999 citado por DESSEN; POLONIA, 2007).

Segundo Wagner et al. (2005) nos dias atuais é possível encontrar famílias que seguem o modelo tradicional de divisão de papéis, com o pai sendo o único provedor, outras as quais os pais dividem as responsabilidades com o cônjuge e aquelas que as mães são as principais provedoras do lar. Com isso, independente das divisões de papeis, a criança continua sendo educada de acordo com a parentalidade vigente.

No que diz respeito à família como um contexto de desenvolvimento, Volling; Elins, (1998) citado por Dessen; Polonia (2007) apontaram que a relação parental gera grandes impactos na construção de vínculos afetivos, da autoestima, da compreensão de si mesmo, assim como, edificam modelos para as relações tanto no ambiente familiar quanto para outros ambientes, como escola e vizinhança.

Portanto, o estresse parental e as atitudes inadequadas dos pais em relação a criança, no que diz respeito à criação e educação, como por exemplo, pais que “educam” à base de violência ou punição, podem acarretar em seus filhos inseguranças e dificuldades nos vínculos afetivos, prejudicando de forma direta os elementos base para a construção de um sujeito autônomo.

Os cuidados dos pais para com as crianças implicam em um agir em relação a outros contextos de desenvolvimento como a escola e as mídias, uma vez que cabe a eles a escolha da escola e a mediação da relação com os produtos

mediáticos.

Reconhece-se o papel fundamental da escola na construção da autonomia infantil, uma vez que favorece as interações, as escolhas, decisões, estimula a reflexão de modo que muitas vezes, apresentando-se como alternativa e/ou complemento para um desenvolvimento autônomo deficitário dos que não têm esta oportunidade no seio familiar.

Cole; Cole (2004) também apontam para o papel privilegiado das mídias no desenvolvimento do indivíduo, embora reconheçam não haver um consenso no meio científico sobre os impactos das mídias no desenvolvimento, sendo que alguns a consideram alienante, capaz de diminuir a capacidade de pensar, destruir a individualidade e inocência da infância, além de induzir ao consumismo (Adorno; Horkheimer, 1985; Postman 1999), enquanto outros defendem que a mídia ajuda no processo de socialização estimulando sua capacidade criativa e fantasiosa, estimulando assim, a internalização do simbólico e lúdico e impulsionando o caminho para a autonomia (BETTI, 2003; CUNHA, 2007; SARMENTO, 2005;). No entanto, reconhece-se a necessidade de uma formação para pais, professores e alunos que objetive uma postura crítica e reflexiva no uso dos meios de comunicação para que as mídias estabeleçam um papel formativo na criança (BELLONI, 2003).

Cabe considerar que o estilo dos pais influenciará nas formas de mediações da junto a estes contextos de desenvolvimento.

6.2 Parentalidade e estilos de parentalidade

Segundo o dicionário de língua portuguesa *online* Priberam², parentalidade diz respeito ao estado ou condição de quem é pai ou mãe.

Cruz; Ducharme (2006) afirmam que o termo parentalidade é um conceito novo, porém amplo, teve início nos países de língua Inglesa e progressivamente foi sendo disseminado aos outros países. O termo compreende atitudes e comportamentos dos pais ou cuidadores no que se refere à interações com as crianças, ensino e aconselhamento, responsabilizando-os por enquadrar e ensinar

² <https://dicionario.priberam.org/parentalidade>

as regras sociais visando o desenvolvimento emocional, social, cognitivo, psicológico e comportamental das crianças (Cruz, 2005, Cruz; Ducharne, 2006 citado por Brás, 2008; Darling; Steinberg, 1993 citado por Albuquerque, 2016) e a sobrevivência do indivíduo (Hoghughi, 2004, Reader; Duncan; Lucey, 2005 citado por Barroso; Machado, 2011) com o objetivo de desenvolver a autonomia da criança (MACCOBY, 2000 citado por BARROSO; MACHADO, 2011).

Trata-se de um arsenal de ferramentas utilizadas com o objetivo de socializar o indivíduo. Corrigindo e punindo atitudes inadequadas, assim como estimulando e reforçando comportamentos considerados pelos pais como sendo corretos. Assim sendo, as práticas parentais constituem o veículo que introduz a criança às regras e padrões morais na sociedade (DARLING; STEINBERG, 1993; HOFFMAN, 1975 citado por CASSONI, 2013, ALVARENGA; PICCININI, 2001).

Cruz; Ducharne (2006) definem a parentalidade usando o modelo de Parke; Buriel (1998) o qual postula que os pais influenciam seus filhos por meio das funções estabelecidas no seio familiar. Com base nessas interações familiares é que a prática da parentalidade vai se delimitando, pois diz respeito à educação dos filhos. Eles ainda reafirmam que há uma concordância entre os estudiosos do desenvolvimento de que os pais têm grande impacto no desenvolvimento dos filhos, sendo assim, espera-se que os pais facilitem o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico das crianças.

Holden, (2010 citado por Barroso; Machado, 2011) indicam que ao pensarmos no ideal da parentalidade, há necessidade de se ter em vista que ela é uma construção sociocultural, pois os objetivos de educação mudam de acordo com cada cultura e baseia-se na subjetividade dos indivíduos. Porém, Keller et al., (2005 citado por Barroso; Machado, 2011) indicam que apesar de ser um conceito cultural, têm se verificado que os conceitos seguem de forma parecida entre culturas diferentes.

Albuquerque (2016), Baião (2013) Cassoni (2013), e Macarini et al. (2010) entre outros pesquisadores apontam como sendo Diana Baumrind (1966; 1971; 1975) a pioneira nos estudos dos estilos parentais, uma vez que foi a primeira a analisar e juntar os aspectos comportamentais e afetivos implicados na criação dos filhos, conforme ratifica Macarini et al. “Os estudos de Baumrind impulsionaram a

sistematização dos modelos teóricos e incluíram as noções de práticas educativas e estilos parentais” (2010, p. 121).

Cassoni (2013) indica que por mais que os conceitos de práticas parentais e estilos parentais estejam próximos, há particularidades em cada um. Darling; Steinberg (1993 citado por Albuquerque, 2016) destacam a diferença entre estilos parentais e práticas parentais. Os estilos têm relação com a forma como os pais educam os filhos tendo em vista as crenças e valores. Já as práticas têm a ver com comportamentos específicos da interação pais-filhos, como por exemplo, a forma como os pais falam com os filhos, gesticulam, brincam, ensinam e como se portam frente a um comportamento inadequado.

Estudos de Baumrind (1966) lançaram luz sobre a questão da autoridade que os pais exerciam sobre os filhos, identificando nesta, a expressão das crenças e valores parentais. Desta forma, ela propôs três estilos parentais, sendo eles: autoritativo ou democrático, autoritário e permissivo (CASSONI, 2013).

Posteriormente Maccoby; Martin (1983) desmembraram o estilo permissivo, proposto até então por Baumrind (1966), em indulgente e negligente, objetivando diferenciar os níveis de envolvimento dos pais (ALBUQUERQUE, 2016).

Cassoni (2013) citando Darling; Steinberg (1993) aponta que os estilos propostos por Baumrind foram seguidos rigorosamente até o início dos anos 80.

Nos primeiros anos dessa década, Maccoby; Martin (1983) repensaram o modelo teórico até então vigente, indicando dimensões importantes nas práticas educativas, as quais correspondiam à *exigência* e *responsividade*.

A dimensão da *exigência* diz respeito as atitudes parentais que buscam de alguma forma controlar os comportamentos dos filhos, impondo regras e limites. Já a *responsividade*, faz referência aos comportamentos flexíveis, compreensíveis dos pais para com os filhos, objetivando assim promover suporte emocional, facilitando o progresso do indivíduo em sua autoafirmação e autonomia (CASSONI, 2013). Pacheco; Teixeira; Gomes 1999 citado por Bolsoni-Silva et al., 2008 referem que ser responsivo é “garantir o afeto, a atenção e o carinho, bem como procurarem formas não agressivas de estabelecer limites” (p. 31).

Para ilustração e melhor compreensão dos estilos propostos por ambos teóricos, abaixo segue o modelo proposto por Baumrind, bem como o desmembramento proposto por Maccoby; Martin:

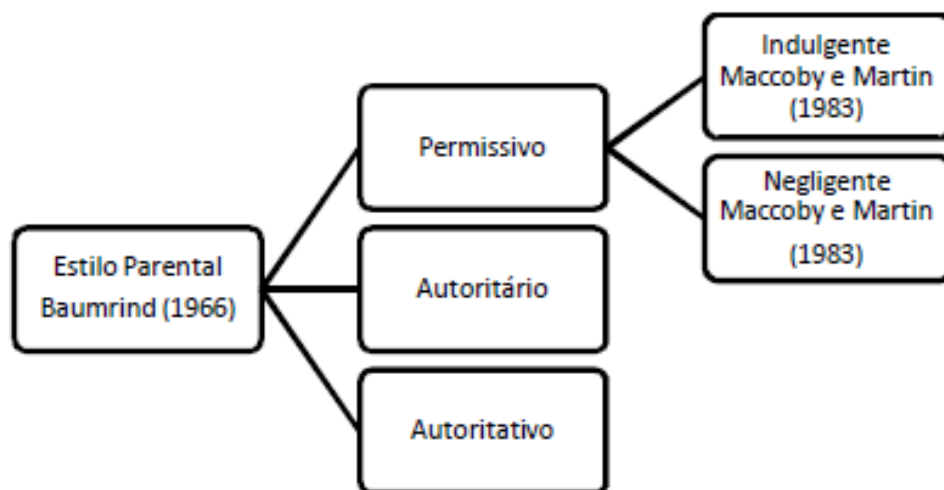


Figura 1. Modelo de Baumrind (1966) e desmembramento proposto por Maccoby e Martin (1983). Imagem retirada de (CASSONI, 2013, p. 29).

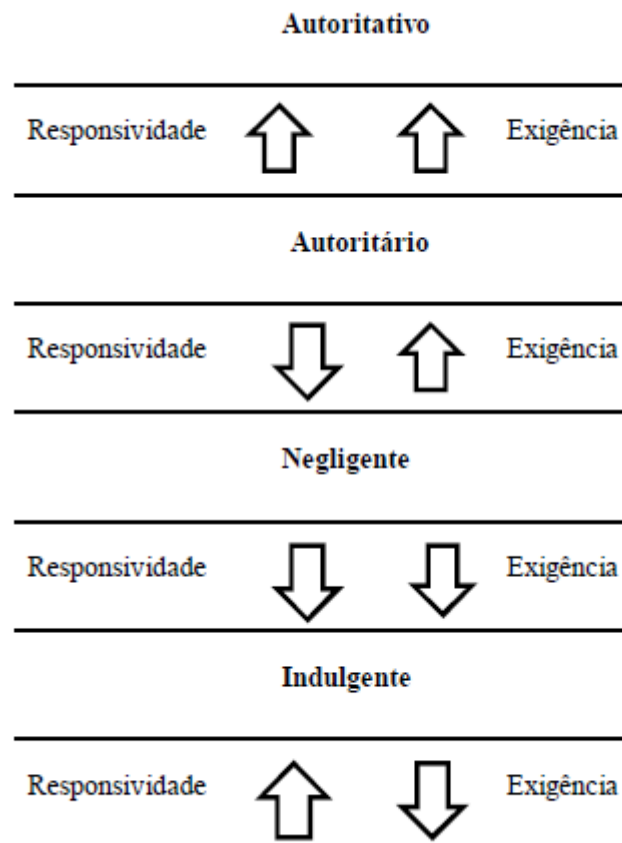


Figura 2. Dimensões dos estilos parentais proposto por Maccoby e Martin (1983). Imagem retirada de (CASSONI, 2013, p. 31).

O *estilo autoritário* está baseado na combinação de alto nível de *controle* e baixo nível de *responsividade*. Os pais que apresentam esse estilo carregam uma herança do século XX, tendem a impor regras irrevogáveis aos filhos sem questioná-los ou incluí-los nas decisões ou até mesmo nas consequências. Estimulam a obediência pela coerção. Normalmente utilizam as punições como forma de correção a um comportamento tido como inadequado. A comunicação é vertical, ou seja, o pai ordena e a criança obedece, desestimulando a autonomia do filho (BAUMRIND, 1966 citado por CASSONI, 2013). "Pais autoritários tendem a desencorajar a independência e a individualidade da criança, bem como a comunicação, exercendo sobre as crianças um elevado controle psicológico" (CARDOSO; VERÍSSIMO, 2013 citado por ALBUQUERQUE, 2016, p. 8).

Desta forma, filhos de *pais autoritários* geralmente apresentam baixo desempenho em diversas áreas da vida, como por exemplo, baixa autoestima, insegurança, imaturidade, stress e níveis elevados de depressão "Os filhos de pais

autoritários são moderadamente desenvolvidos cognitivamente, no entanto, não apresentam um bom desenvolvimento social e não têm sentido de orientação” (BAUMRIND, 1975 citado por ALBUQUERQUE, 2016, p. 12).

Considerando que outros contextos poderiam favorecer o desenvolvimento destas crianças, a parentalidade autoritária tende a não fomentar na criança a reflexão, a descoberta, a tomada de decisões por si e a criticidade, culminando assim numa escolha educacional para seus filhos semelhante a educação que acreditam, ou seja, tendem a buscar escolas com estilos educacionais militares, impositivos e que salientam a competição entre os alunos visando prepará-los para o mercado de trabalho.

Neste sentido, Santos; Rubio (2014) criticam o sistema de educação que visa apenas passar informações e depositar conteúdos, a chamada educação bancária, postulada e criticada por Paulo Freire, por não estimular a criticidade, não relacionar o ensino com a cultura e vivência individual, não estimular a criança a fantasiar, brincar e explorar por conta própria, fazendo com que perca a competência cognitiva de pensar, culminando assim, em indivíduos passivos e submissos às instâncias de poder que se colocam sobre nós, sejam eles, os próprios pais, a política, ou até mesmo a religião “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996).

A esse respeito os autores Santos; Rubio (2014) defendem que “[...] ao considerarmos a autonomia como objetivo educativo, é necessário atrelar a ideia de que é preciso ensinar os alunos a pensar. Pensar é procurar [...]” (p. 10).

No dia a dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário em que não há espaço para o exercício da ação autônoma (BRASIL, 1998, p. 39).

Segundo Girardello (2005) todos os estudiosos do papel das mídias na infância, ressaltam a importância do papel do adulto, principalmente dos pais e professores na mediação e do quanto a construção simbólica, reflexiva, imaginativa e a criticidade pode ser estimulada a partir de seus conteúdos. Ocorre que pais autoritários dificilmente farão essa mediação, uma vez que, são pouco responsivos e

possuem um baixo nível de comunicação com os filhos.

O *estilo indulgente* diz respeito à associação entre baixo controle e alta responsividade. Diferentemente do estilo autoritário, esses pais não estipulam regras nem limites, demandando pouca responsabilidade e maturidade à criança. A própria criança determina o que deve ser feito e como deve ser feito. Os pais costumam ser carinhosos, deixam caminho aberto à comunicação, são tolerantes, afetuosos e possuem excesso de responsividade aos questionamentos e demandas infantis, buscando supri-las de toda a forma (BAUMRIND, 1966 citado por CASSONI, 2013).

De acordo com Maccoby; Martin (1983 citado por Justo; Novaes-Lipp, 2010) filhos de pais indulgentes apresentam baixo envolvimento em atividades da escola, maior agressividade e impulsividade. Nesse sentido ALBUQUERQUE (2016, p. 12) indica “tendem a ter resultados escolares mais baixos e envolvem-se mais em comportamentos problemáticos. No entanto, apresentam uma elevada autoestima, melhores habilidades sociais e menores níveis de depressão”.

Justo; Novaes-Lipp (2010) apontam que o baixo nível de controle no que se refere a regras, limites, e exigências parentais podem resultar em crianças emocionalmente imaturas, com baixa tolerância a frustrações e incapazes de suportar as pressões externas. Estes, não estimulam o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o enfrentamento da vida cotidiana, bem como suas exigências, uma vez que foram protegidos das frustrações. Desta forma, o indivíduo não é ensinado a pensar e refletir sobre as escolhas que se apresentam no dia a dia, tão pouco a obedecer regras, culminando assim em um indivíduo imaturo e com baixa responsabilidade frente as decisões a serem tomadas, afastando-se de um desenvolvimento emancipatório.

Quando pensamos a autonomia, regras e limites são formativos às crianças, desde que elas participem da sua construção. “É preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções” (BRASIL, 1998, p. 15).

Portanto, a escolha de uma escola que se comprometa com a construção da autonomia infantil, surge como alternativa e/ou complemento para um

desenvolvimento autônomo deficitário, por favorecer escolhas, decisões, estimular a reflexão bem como o pensar, apresentando-se como alternativa ao que muitas vezes, as crianças não possuem no seio familiar.

Já o *estilo negligente* surge da combinação de *controle* e *responsividade* em baixos níveis. São pais com baixos níveis de apoio emocional e controle. Estão frequentemente focados em seus próprios interesses, não se envolvem na responsabilidade de socialização do filho.

De um modo geral, são pais frios, inacessíveis, indiferentes, centrados neles próprios, não dando à criança/jovem os estímulos afectivos de que necessita e recorrem a castigos ou pressões para evitar que o filho perturbe o seu comodismo (BRÁS, 2008, p. 12).

Baumrind (1989 citado por Simões, 2014) afirma que os filhos de pais negligentes normalmente são tristes, frustrados, inseguros, não são orientados, sendo mais suscetíveis a comportamentos delinquentes.

De acordo com Rodrigues; Teixeira (2011, p. 3) “A falta de limites e apoio emocional em casa repercute em toda vida social da criança, inclusive e principalmente na escola, onde ela passa grande parte do seu tempo”.

No que tange ao ambiente escolar, os pais negligentes, que pouco se interessam pelas atividades dos filhos dentro da escola, não disponibilizam tempo para acompanhar as crianças em atividades recreativas nem acadêmicas, podem fazer com que seus filhos apresentem problemas associados ao fracasso escolar e, conseqüente isolamento, rechaço social, insegurança e exclusão, além de transgressões de regras morais e atos violentos.

Pais negligentes dificilmente mediarão os meios de comunicação com intuito de formar a criança e desenvolve-la visando à autonomia, estimulando uma visão crítica sobre conceitos e valores da realidade. Conforme aponta Brás (2008) os pais negligentes além de não exigir responsabilidades aos filhos, também não estimulam para a independência.

Por fim, outro estilo considerado é o *autoritativo ou democrático*. Os pais que seguem o estilo autoritativo ou democrático estipulam regras de comportamentos aos filhos e ressaltam constantemente essas atitudes. Conforme aponta Baumrind (1971 citado por Albuquerque, 2016) este estilo parental seria o ideal, tendo em vista

a educação pensada e orientada para promoção de competências sociais.

Os pais incluídos neste estilo estão a todo tempo analisando a conduta infantil, reforçando os comportamentos adequados e corrigindo quando algo não sai como planejado. São exigentes no que diz respeito aos comportamentos, esperando maturidade na decisão dos jovens. São orientados por uma comunicação aberta e explícita, levando sempre em consideração o respeito, o que promove autonomia e identidade (ALBUQUERQUE, 2016). Demonstram carinho, incluem os filhos nas decisões, quando oportuno, e respondem às necessidades das crianças quando solicitado. Normalmente encorajam a tomada de decisão dos filhos, impulsionando-os para o desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo a autonomia. Este estilo resulta da associação entre a dimensão da exigência e da responsividade em níveis elevados (BAUMRIND, 1966; MACCOBY; MARTIN, 1983 citado por CASSONI, 2013).

Albuquerque (2016) aponta um estudo que investigou a relação dos estilos parentais e a adaptação social de alunos, cujos resultados indicaram que filhos de pais com estilos autoritativos apresentavam notas elevadas quando comparados aos filhos de pais autoritários e permissivos. “Filhos cujos pais praticam um estilo democrático são vistos como mais competentes quer a nível social quer instrumental do que os filhos com outros estilos parentais” (DARLING, 1999 citado por ALBUQUERQUE, 2016, p. 12).

Baumrind ratifica a importância da parentalidade autoritativa quando postula que promovem nos filhos, maior assertividade, maturidade, responsabilidade e autonomia.

Os filhos de pais democráticos são claramente mais competentes, apresentam uma excelente capacidade para a criatividade e raciocínio, são socialmente mais confiantes, responsáveis e bastante desenvolvidos cognitivamente (BAUMRIND, 1975 citado por ALBUQUERQUE, 2016 p. 12).

Rivero (2010 citado por Albuquerque, 2016) aponta que pais participativos promovem no filho um melhor rendimento escolar, enquanto pais autoritários favorecem o desenvolvimento de filhos ansiosos, inseguros, infelizes e com baixa autoestima.

Pais autoritativos tendem a buscar contextos de socialização que permitam estimular a criança em todos os níveis, sejam eles emocionais, intelectuais e sociais. Assim como, escolas que privilegiam a reflexão, a liberdade nas escolhas, a experimentação e as pequenas tomadas de decisões, culminando assim, na contribuição do desenvolvimento de um indivíduo autônomo.

Orozco (1997) aponta a escola como um papel de suporte à modelação do aprendizado advindo dos meios de comunicação, pois será ali que a criança manifestará suas aprendizagens e significados que foram internalizados, por meio da troca com os colegas, bem como a escola é considerada um espaço para promover a reflexão de conteúdos advindos da mídia.

Portanto, a associação equilibrada entre as dimensões da *responsividade* e do controle, permitem aos pais *autoritativos* promover competências emocionais, intelectuais e sociais, contribuindo assim, para um desenvolvimento positivo, no que diz respeito à emancipação individual. Neste estilo permite falar em efetividade no que diz respeito à parentalidade, uma vez que permite e estimula a criança a desenvolver suas habilidades sociais na potencialidade máxima (ALBUQUERQUE, 2016).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender como a parentalidade influencia o desenvolvimento da autonomia, a partir de uma reflexão que abordou o conceito de autonomia em uma perspectiva histórica, filosófica e educacional, da compreensão da existência dos diversos estilos parentais, o que permite elucidar atitudes e práticas que caracterizam as formas como pais e /ou cuidadores agem e, assim como os desmembramentos dos diferentes estilos se ampliam para outros contextos de desenvolvimento, culminando com seus impactos na construção da autonomia individual.

Foi possível constatar que o conceito de Autonomia nem sempre foi entendido como dar-se leis dentro dos limites pré-estabelecidos pela sociedade, ou seja, nem sempre ter autonomia significou tomar decisões e fazer escolhas, de acordo com regras, valores, perspectivas pessoais levando em consideração o outro, o bem comum, as regras e leis já existentes, o que não significa liberdade integral e, sim, capacidade de tomar decisões próprias considerando fatores importantes para a ação. Foi possível compreender que o conceito de autonomia foi construído historicamente, teve início nas primeiras civilizações, porém na época dizia respeito à liberdade dos estados e da política e foi evoluindo gradativamente para os domínios individuais e subjetivos, fazendo referência à autonomia da razão em relação aos próprios desejos, sendo a partir de Kant que o conceito se voltou para a autonomia moral e, deste momento em diante, diversos autores discorreram sobre este conceito.

Diferentes estudos permitiram comprovar ainda, que a autonomia surge do fenômeno de desenvolvimento e é uma conquista gradativa, se dá a partir do desenvolvimento da moral, que coloca o indivíduo sob as regras e leis existentes, levando em consideração a aceitação destas, sendo assim, entendida como uma habilidade construída ao longo da vida.

Fatores biológicos e sociais estão em jogo no processo evolutivo da autonomia individual, desta forma, leva-se em consideração os contextos de socialização que atuam de forma privilegiada no desenvolvimento.

A família, lugar privilegiado no desenvolvimento infantil, é essencial para a

construção de um sujeito autônomo, uma vez que cabe a eles inicialmente a escolha dos contextos com os quais a criança irá se relacionar e as formas de interação que irão estabelecer.

Ressalta-se o quão dinâmicas e complexas são as relações familiares, levando em consideração as variáveis que estão em jogo nas práticas parentais, sejam elas, a própria educação e as características dos pais, das crianças, e os contextos sociais de que fazem parte.

A escola, enquanto outro importante contexto de desenvolvimento, ao ser uma escolha feita pelos pais, na maioria das vezes, segue os padrões de educação que emerge em cada uma das famílias, podendo ou não, ter papel formador na emancipação do sujeito, ao permitir ser ou não, estimulada a refletir, sentir, agir e realizar.

Conforme o estudo apontou, elementos fundamentais para a edificação de um sujeito autônomo estão na forma como o indivíduo é estimulado emocional, intelectual e socialmente e apoiado desde os primeiros anos de vida. É necessário que os pais e escola promovam a autoconfiança, autoestima, segurança, autoconsciência, reflexão, pensamento crítico, que permitam a liberdade para explorar novos ambientes e novas possibilidades, que estipulem regras e limites, os quais são essenciais para a formação do indivíduo, possibilitem a tomada de decisões por si, só assim, estarão abrindo caminho para a construção autônoma do indivíduo. Essas competências são fatores de proteção à criança e devem ser estimuladas no seu desenvolvimento.

Uma educação emancipatória pressupõe prática de liberdade e desalienação, ou seja, requer questionamentos sobre o mundo, possibilidades, crenças, exercício da curiosidade e busca de conhecimento sem medo de errar. Leva os indivíduos a patamares mais altos, passam a ser sujeitos de sua história deixando assim de serem objetos de manipulação e exploração de instâncias de poder, tornam-se sujeitos ativos e participantes de forma consciente não só da sua história de vida, mas de toda sociedade, contribuindo assim de forma ativa com a transformação social.

A literatura mostrou que os elementos necessários para estruturação da

autonomia são proporcionados pelo estilo parental *autoritativo* ou *democrático*. Este estilo promove responsividade e exigência em altos níveis, sendo assim, possibilita maior nível de competências sociais aos indivíduos. Tornar-se autônomo requer habilidades para que seja possível ao indivíduo construir uma identidade própria, valores pessoais e autoestima, desta forma, agir sobre o meio de forma ativa.

Na adolescência a autonomia é compreendida a partir das mudanças de identidade e familiares, o qual pressupõe que o filho caminhe para fora do seio familiar e vá em busca dos seus papéis na sociedade, sejam eles no âmbito profissional ou afetivo. Jovens com pais equilibrados no que diz respeito a responsividade e exigência, tendem a apresentar maior desempenho acadêmico, menor dificuldade nas escolhas, tomando decisões mais eficazes. Tendo em vista que essa fase é crítica ao adolescente, esse suporte parental é essencial para minimizar desajustes advindos dessa etapa, possibilitando ao adolescente se lançar na vida social, profissional e afetiva de forma segura e consciente.

Na fase adulta a autonomia é reconhecida quando o indivíduo consegue viver por si, fazer suas escolhas, sustentar-se financeiramente e quando adquire um senso de responsabilidade. No que diz respeito a autonomia na maturidade, essa se apresenta no sentido do indivíduo continuar tomando as decisões sobre sua própria vida, mesmo apresentando dependência física.

A autonomia proporciona liberdade para agir e pensar, permite escolher seus próprios caminhos nos diversos âmbitos da vida.

No entanto, estilos parentais e práticas educativas que não estimulam o desenvolvimento das competências essenciais que favorecem a autonomia, produzem indivíduos alienados do mundo e de sua própria vida, sujeitos subordinados à instâncias de poder, sejam elas estado, mundo corporativo, relações verticais tanto no trabalho quanto na vida pessoal, produzem ainda, indivíduos com dificuldades sociais e emocionais, que apresentam insegurança, baixa autoestima, sentimento de desvalia, indivíduos que não refletem sobre a vida, desejos e objetivos, culminando assim em sujeitos imaturos e insatisfeitos nas dimensões afetivas sociais e profissionais, sujeito estes que sofrem, que não vislumbram novas perspectivas e possibilidades, dado ao fato de não terem sido educados visando a autonomia.

Fazer boas e conscientes escolhas na vida, alcançar responsabilidade, segurança e autoestima diz respeito à promoção de saúde emocional e psíquica. Decisões baseadas no autoconhecimento, na reflexão e pensamento crítico são fundamentais para que se tenha equilíbrio emocional e logo, qualidade de vida.

Ter consciência dessa importância e entender, que esse lugar se faz com atitudes e comportamentos, é o primeiro passo para a construção de sujeitos empreendedores em nível individual e social.

Portanto, a partir desses achados, foi possível responder ao problema que foi levantado no início desse projeto, constatando que o estilo parental tem relação direta com o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Por meio das pesquisas verificou-se a necessidade de mais estudos brasileiros a respeito das implicações da parentalidade no desenvolvimento do sujeito autônomo.

Por fim, o presente estudo não visa esgotar o assunto, tão pouco concluir por definitivo, mas sim, lançar luz, apontar novas perspectivas, possibilitar novos constructos sobre as implicações parentais sobre o desenvolvimento da autonomia individual, contribuindo assim com o meio científico, pais, professores e profissionais que estejam vinculados de alguma forma ao tema desde estudo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1026 p. Disponível em:

<<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>>. Acesso em: 24 outubro 2018.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 224 p.

AGICH, George J. **Dependência e autonomia na velhice**: um modelo ético para o cuidado de longo prazo. São Paulo: Loyola; Centro Universitário São Camilo, 2008. 368 p.

ALBUQUERQUE, Sandra Daniela Quental de. **Gênero e estilos parentais**: Um estudo sobre a relação entre gênero dos pais e dos filhos e práticas de estilos parentais. Tese de Mestrado. Instituto superior de educação e ciências ISEC. 2016, 34 p. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19163>>. Acesso em: 06 outubro 2018.

ALVARENGA, Patrícia; PICCININI, Cesar. **Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.14, n.3, p. 449-460, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7832.pdf>>. Acesso em: 05 outubro 2018

ANDRADE, Cláudia. **Transição para a idade adulta**: Das condições sociais às implicações psicológicas. Aná. Psicológica, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a02.pdf>>. Acesso em: 08 setembro 2018.

ARAÚJO, Isabel; PAÚL, Constança; MARTINS, Manuela. **Viver com mais idade em contexto familiar**: dependência no auto cuidado. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 45, n. 4, p. 869-875, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n4/v45n4a11.pdf>>. Acesso em: 09 setembro 2018.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, v.11 p.65-73, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a08>>. Acesso em: 31 outubro 2018.

BAIÃO, Cátia Fortunato. **Aliança parental e estilos parentais em famílias com e sem crianças autistas**. 2008. 67 p. [Tese de Mestrado em Psicologia]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/733/1/17398_Monografia_de_C.pdf>.

Acesso em: 30 setembro 2018.

BARROSO, Ricardo G.; Machado, Carla. Definições, Dimensões e Determinantes da Parentalidade. *Psychologica*, v. 52, p. 211-229, 2010. Disponível em:

<<http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/996>>. Acesso em: 08 outubro 2018.

BATAGLIA, Patrícia Unger 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** (Natal). PPgPsi-UFRN, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/8328>>. Acesso em: 29 outubro 2018.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação?**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005. 102 p.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In:_____. **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 91-137.

BIASOLI-ALVES, Zelia Maria Mendes. **A Questão da disciplina na prática de Educação da Criança, no Brasil, ao longo do século XX**. Veritati, v.2, n. 2, p. 243-259, 2002. Disponível em: <<http://bdpi.usp.br/item/001294420>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

BRÁS, Patrícia Maria Felix. **Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais atuais**. 2008. 72 p. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/743/1/17380_Tese_de_Mestrado_Patricia_Bras.pdf>. Acesso em: 30 setembro 2018.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al . **Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 28, n. 1, p. 18-33, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a03.pdf>>. Acesso em: 10 setembro 2018.

BRANCO, Maria Luísa. A construção da autonomia moral: a contribuição da teoria do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. Paidéia, v. 13, n. 25, p. 5-12, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305425351002>>. Acesso em: 10 outubro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 agosto 2018.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000. 353 p. Disponível em:

<<http://www.verlaine.pro.br/txt/dicionario-kant.pdf>> Acesso em: 15 outubro 2018.

CAMARGO-BORGES, Celiane; MISHIMA, Silvana; MCNAMEE, Sheila. **Da autonomia à responsabilidade relacional**: explorando novas inteligibilidades para as práticas de saúde. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 08-19, 2008. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v1n1/v1n1a03.pdf>>. Acesso em: 30 março 2018.

CASSONI, Cynthia. **Estilos parentais e práticas educativas parentais**: revisão sistemática e crítica da literatura. 2013. 203 p. [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14122013-105111/pt-br.php>>. Acesso em: 27 junho 2018.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do Adolescente**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. 800 p.

COLL, César; GILLIÈRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p.15-49.

COSTA, Maria Emília. **Generatividade**: questões de desenvolvimento e de intervenção psicológica. Cadernos de Consulta Psicológica, Universidade de Porto, Porto, p. 29-35, 2002. Disponível em:

<<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14797/2/84154.pdf>>. Acesso em: 08 setembro 2018.

CRUZ, Orlanda; DUCHARNE, Maria Adelina Barbosa. **Intervenção na Parentalidade** – O caso específico da formação de pais. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 11-11 (13), 295-309, 2006. Disponível em:

<<https://core.ac.uk/download/pdf/61900632.pdf>>. Acesso em: 25 outubro 2018.

CUNHA, Camila Tenório. **Mídia e criança**: a permanência dos jogos tradicionais. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., v. 1, p. 1-8, 2007, Recife: CBCE.

Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/030.pdf>>. Acesso em: 02 outubro 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 05 outubro 2018.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976. 322 p.

ERIKSON, Erik H.; ERIKSON, Joan. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 112 p.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Desenvolvimento moral**: de Piaget a Kohlberg. Perspectiva, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127/10679>>. Acesso em: 07 setembro 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª edição. Petrópolis: Paz e Terra, 2003. 148 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

FREUD, Sigmund. Parte III – Teoria Geral das Neuroses (1917 [1916-17]). In: _____. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte III) (1915-1916)**. Tradução de The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 183 p.

GIRARDELLO, Gilka. **PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL DIANTE DA TELA: DA TV À INTERNET**. Revista Teias, [S.l.], v. 6, n. 10-11, p. 12, 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23980>>. Acesso em: 19 setembro 2018.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

JUSTO, Ana Paula; LIPP, Marilda Emmanuel Noaves. **A influência do estilo parental no stress do adolescente**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo. v. 30, n. 79, p. 363-378, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94615412010>>. Acesso em: 13 outubro 2018.

KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: AUTOR. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 1986. 112 p.

LAGO, Mara Coelho de Souza et al . **Gênero, gerações e espaço doméstico: trabalho, casa e família**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 357-366, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n44/a09v19n44.pdf>>. Acesso em: 25 outubro 2018.

LEMOES, Cláudia T. G. de. **Interacionismo e aquisição de linguagem**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 2, n. 2, p. 231-248, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271/21735>>. Acesso em: 26 agosto 2018.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Sílvia Helena. **Infâncias Brasileiras e Contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo e Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia: EDUFBA, 2002. 258 p.

MACARINI, Samira Mafioletti et al. **Práticas parentais**: uma revisão da literatura brasileira. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n1/v62n1a13.pdf>>. Acesso em: 23 setembro 2018.

MARTINS, Lincoln Coimbra; BRANCO, Angela Uchôa. **Desenvolvimento moral**: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. Psic.: Teor. e Pesq. Brasília, v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7877.pdf>>. Acesso em: 06 setembro 2018.

MUÑOZ, Daniel Romero; FORTES, Paulo Antonio de Carvalho. O princípio da autonomia e o consentimento livre e esclarecido. In: Costa SIF; Garrafa V; Oselka G. (Org.). **Iniciação à bioética**. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina, 1998. p. 59.

NEVES, Magda Cristina Frazão (2011). Autonomia e Satisfação com a vida em Jovens Institucionalizados Lares de Infância e Juventude vs Apartamentos de Autonomização. 2011. 66 p. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/49288024.pdf>>. Acesso em: 26 setembro 2018.

OLIVEIRA, Débora de et al. **Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes**: uma revisão da produção científica. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 87-98, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9172/9213>>. Acesso em: 15 setembro 2018.

OROZCO, Guillermo. **Televisión y audiencias**: um enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996. p. 159-178. 207 p.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12ª edição. LOCAL: Editora AMGH e Artmed, 2013. 800 p.

PETRONI, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lúcia. VIGOTSKI E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA DO PROFESSOR. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 351-361, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3601/3517>>.

Acesso em: 31 outubro 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994. 304 p.

PONCIANO, Edna Lúcia Tinoco; FERES-CARNEIRO, Terezinha. **Relação Pais-Filhos na Transição para a Vida Adulta, Autonomia e Relativização da Hierarquia**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n.2, p.387-397, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18831347021>> Acesso em: 21 setembro 2018.

PONTES, Rafaela Batista Domingues. **Formação moral**: uma análise da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg à luz de perspectivas divergentes. 2010. 89 p. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4629/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 24 outubro 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 192 p.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. (2002) **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. Disponível em: <<https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 07 setembro de 2018.

RAPPAPPORT, Clara Regina. (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento A infância inicial**: O bebê e sua mãe. São Paulo: U.P.U, 1981. p. 90

RODRIGUES, G.A; TEIXEIRA, R.C.P. **A falta de limites na relação pais e filhos e o papel da escola**. Revista da Graduação, Porto Alegre, v, 4, n.2, p.26-44, 2011. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/10092/7122>>. Acesso em: 14 outubro 2018.

ROMANELLI, Geraldo. **Paternidade em famílias de camadas médias**. Estud. pesquis. psicol., Rio de Janeiro , v. 3, n. 2, p. 79-96, 2003 . Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v3n2/v3n2a06.pdf>>. Acesso em: 26 outubro 2018.

SÁ, Luiza Vieira; OLIVEIRA, Reinaldo Ayer de. **Autonomia**: uma abordagem interdisciplinar. **Saúde, Ética & Justiça**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 5-14, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44280>>. Acesso em: 19 abril 2018.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/29060/S0103-166X2005000100005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 junho 2018.

SANTOS, Márcia Regina dos; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Autonomia e a Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em:
<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf>. Acesso em: 21 setembro 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade interrogação a partir da sociologia da infância**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-368, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 29 setembro 2018.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da Personalidade**. 9ª edição. Cengage Learning BR, 2011, p. 480

SEGRE, Marco; SILVA, Franklin Leopoldo; SCHRAMM, Fermin R. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de Autonomia**. Revista Bioética, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2009. Disponível em: http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321/389 >. Acesso em: 23 julho de 2018.

SIMÕES, Maria da Graça Rolo dos Santos. (2014). Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23714> >. Acesso em: 13 outubro 2018.

SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOUZA, Valéria Pereira de. **O brincar na escola**: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a05v34n2.pdf> >. Acesso em: 10 outubro 2018.

SOARES, Isabel; CAMPOS, Bártolo Paiva. **Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais**. Cadernos de Consulta Psicológica, v. 4, p. 57-64, 1988. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15590/2/82768.pdf> >. Acesso em: 07 setembro 2018.

TERRA Marcia Regina. O Desenvolvimento humano na teoria de Piaget. (2005) Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> >. Acesso em: 01 setembro 2018.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. New York: UNICEF, (1990). Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf > Acesso em: 23 setembro 2018.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. **As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon**: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. Psicol. educ., São Paulo, n. 29, p. 27-55, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a03.pdf>>. Acesso em: 23 outubro 2018.

VIGOTSKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 224 p.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. 83 p.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1987, 360 p.

WAGNER, Adriana et al . **Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 21, n. 2, p. 181-186, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2.pdf>>. Acesso em: 10 setembro 2018.