

RITA MELISSA LEPRE

**RACIOCÍNIO MORAL E USO ABUSIVO
DE ÁLCOOL POR ADOLESCENTES**

**MARÍLIA
2005**

RITA MELISSA LEPRE

**RACIOCÍNIO MORAL E USO ABUSIVO
DE ÁLCOOL POR ADOLESCENTES**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista,
Campus de Marília, para a obtenção do grau
Doutora em Educação.

Orientador: **Dr. Raul Aragão Martins**
Co-orientadora: **Dra. Maria Suzana S. Menin**

MARÍLIA
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lepre, Rita Melissa

Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes /
Rita Melissa Lepre. Marília: Unesp/FFC, 2005.

190 f.; il.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
Orientador: Dr. Raul Aragão Martins

1. Adolescência. 2. Psicologia Educacional. 3. Raciocínio Moral.
I. Título.

CDD155.5

RITA MELISSA LEPRE

**RACIOCÍNIO MORAL E USO ABUSIVO
DE ÁLCOOL POR ADOLESCENTES**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP
Área de Conhecimento: Educação

Presidente e Orientador

Dr. Raul Aragão Martins

2º Examinador

3º Examinador

4º Examinador

5º Examinador

Marília, ____ de _____ de 2005

Dedico este trabalho à minha família:

meus pais, irmãos, companheiro e filho;
bases sólidas que sustentam minha vida!

*“Provavelmente não de permanecer
histórias divertidas,
ensinamentos,
brigas e arrependimentos,
problemas que dividimos,
parceria que fizemos,
o doce que sempre repartimos,
os amargos que muitas vezes nós comemos.”
(FIGUEIREDO, 1992, p. 35)*

AGRADECIMENTOS

Ao orientador deste trabalho, Dr. Raul Aragão Martins, pelo profissionalismo e dedicação despendidos e pela amizade que firmamos nesses anos de pesquisa.

À co-orientadora Dra. Maria Suzana S. Menin, pelas inúmeras contribuições neste trabalho e por estar sempre comigo em minhas conquistas acadêmicas.

Ao professor Dr. Nelson Pedro da Silva e à professora Dra. Lourdes Origüella, pela valiosa contribuição na qualificação deste trabalho.

À direção, coordenação, professores e alunos da escola onde esta pesquisa foi realizada.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança em mim depositada.

Aos meus colegas de trabalho, docentes do Instituto Educacional de Assis (IEDA), pelas inúmeras contribuições que me fizeram durante esse tempo (e que, com certeza, continuarão fazendo).

À profa. Dra. Raimunda Abou Gebran e ao prof. Daniel Ferreira, coordenadores das faculdades de Pedagogia e Administração do IEDA, pelo apoio, compreensão e contribuições ofertadas.

Aos meus alunos, pela tolerância em ouvir os dados desta pesquisa e por me ensinarem tanto, o tempo todo.

Às minhas amigas, Maria Alice Siqueira Mendes e Silva e Valéria Cristina Basílio, pela colaboração com textos, idéias, resgates históricos e outros materiais que ajudaram a compor esse trabalho.

Ao meu querido filho João Victor, por suportar e compreender as ausências da mamãe, me ensinando a ser tolerante e a praticar o amor incondicional.

Aos meus pais, Antonio Salvador Lepre e Rosa Nicolini Lepre, pela força que sempre me passaram e por toda a ajuda e amor que sempre me deram.

À minha irmã, Larissa Lepre, pela contribuição na tradução dos diversos textos em inglês e na revisão deste trabalho.

Ao meu companheiro Sérgio, pela compreensão, apoio e centenas de convites recusados em virtude do pouco tempo.

A Deus, Luz que ilumina a minha vida!

REGULAMENTO

Eu não juro nada,
por coisa alguma,
pois que todo caminho é de incerteza.
A ordem se desarruma,
a história se desajeita,
o arranjo troca de lado e vira a mesa.
Tampouco prometo.
Nesse jogo de regras e tratos,
rolam os dados,
mudam os fatos,
num ciclone célebre, inclemente.
Só o que posso é me entregar completamente
a toda causa que eu me dedicar,
a cada tempo que eu puder viver,
a cada amor que me fizer amar.

(FIGUEIREDO, 1992, p.23)

Assim é com este trabalho.
Fruto que gestei com dedicação, tempo e amor,
Entregando-me completamente!

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

RESUMO

O uso abusivo de álcool por adolescentes é uma questão que vem preocupando os envolvidos com a Educação, pois as consequências desse fato têm invadido os bancos escolares trazendo sérios prejuízos ao processo ensino-aprendizagem e ao adolescente que abusa. Com o objetivo de contribuir para o debate na busca de uma intervenção efetiva que possa ser utilizada, sobretudo nas escolas, desenvolvemos uma pesquisa onde procuramos detectar a possível relação entre uso abusivo de álcool e raciocínio moral. Para tanto, tivemos como participantes alunos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Assis (SP) que vêm se envolvendo com uso abusivo de álcool. Para atingir os objetivos propostos, selecionamos os participantes através da aplicação de dois instrumentos que avaliam o uso e as consequências do uso abusivo de álcool, denominados Audit e Rapi. Dos 171 alunos que responderam aos questionários, 27 deles tiveram resultados que revelam uso abusivo de álcool com consequências negativas. Esses adolescentes foram entrevistados tendo como referencial a teoria de Lawrence Kohlberg (1992) onde buscamos identificar seu nível e estágio de desenvolvimento moral (analisando sua teoria ética, seus valores, etc) por meio de uma entrevista semi-estruturada proposta por Kohlberg e colaboradores: a moral judgment interview (MJJ) e a concepção que esses têm do seu ato de beber e do uso abusivo de álcool. Os resultados obtidos nos apontam que esses adolescentes apresentam um nível de raciocínio moral pré-convencional e convencional, sendo que a maioria (56%) encontra-se no estágio 02 do nível pré-convencional. Dessa forma, concluímos que a prevenção possa ser pensada por meio da Educação Moral como uma proposta de intervenção efetiva contra o uso abusivo de álcool, buscando a construção da autonomia e, conseqüentemente, uma maior reflexão acerca do envolvimento com as drogas.

Palavras-chave: abuso; adolescência; álcool; raciocínio moral; Lawrence Kohlberg.

LEPRE, R. M. **Moral judgment and the abuse of alcohol by teenagers.** 2005. 190f. Doctoral dissertation (Ph.D.Ed.) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

ABSTRACT

The abuse of alcohol by teenagers is an issue which has caused the worry of those involved in education, since its consequences have affected schools and caused serious damage to the teaching-learning process and consequently to those teenagers who abuse it. In order to contribute to the discussion of such an issue and to try to find out an effective intervention which may be used mainly in schools, we have developed a research in which we tried to establish a relation between the abuse of alcohol and moral judgment. Therefore, our subjects were junior/senior high school students attending a public school in Assis (SP) who have got into such a trouble. In order to achieve the aims of our research we have chosen the subjects by applying two indices called Audit and Rapi, which evaluate the use and the consequences of alcohol abuse. 171 students have completed the questionnaires, and 27 of them presented results confirming the abuse of alcohol with serious consequences. Such teenagers were interviewed seeing that the Lawrence Kohlberg's theory (1992) was used to identify their level and phase of moral development (analyzing their ethical theory, values, etc), by using semi-structured interview proposed by Kohlberg and his collaborators: *the Moral Judgment Interview* (MJII) and the conception they have about drinking. The results obtained in the research reveal that such teenagers present a pre-conventional and conventional level of moral judgment, seeing that most of them (56%) have reached the 02 phase of the pre-conventional level. Thus we come to the conclusion that prevention should be implemented by means of Social Awareness viewed as an effective intervention proposal against the abuse of alcohol, aiming at developing autonomy and, consequently, at encouraging them to ponder over their involvement with drugs.

Key-words: abuse; teenagers; alcohol; moral judgment; Lawrence Kohlberg.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados dos alunos com Audit positivo que evadiram durante a pesquisa	89
Tabela 2 - Quantidade e distribuição de alunos do Ensino Médio que responderam ao Audit e os resultados obtidos	89
Tabela 3 - Dados dos participantes, pontuação no Audit e duração da entrevista	90
Tabela 4 - Frequência e porcentagem das categorias referentes à concepção de beber abusivo	97
Tabela 5 - Frequência e porcentagem das categorias referentes às conseqüências do uso abusivo de álcool	100
Tabela 6 - Níveis e Estágios de raciocínio moral dos adolescentes participantes	114
Tabela 7 - Normas utilizadas nos dilemas da forma A	125
Tabela 8 - Elementos utilizados pelos participantes nos dilemas da forma A	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nível de álcool no sangue e alterações no organismo	23
Quadro 2 - Efeitos do álcool no organismo humano	24
Quadro 3 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral da teoria de Kohlberg	59
Quadro 4 - Conteúdos dos níveis e estágios da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg	60
Quadro 5 - Escolhas e problemáticas possíveis nos dilemas da forma A	82
Quadro 6 - Características dos níveis pré-convencional e convencional descritas por Kohlberg	116
Quadro 7 - Finalidade e atividades de Educação Moral propostas por Puig	142

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - SOBRE A ADOLESCÊNCIA	28
1.1 Um Resgate Histórico da Adolescência	29
1.2 A Conceituação da Adolescência	33
1.3 A Modificação na Forma de Raciocinar	39
1.4 Adolescência e Uso Abusivo de Álcool	41
1.5 A Responsabilidade Moral e a Liberdade de Escolha	44
CAPÍTULO 2 - SOBRE A MORALIDADE HUMANA	48
2.1 Pressupostos Teóricos sobre a Moral : Piaget e Kohlberg	49
2.2 Moralidade e Uso Abusivo de Álcool na Adolescência	64
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1 Caracterização da Modalidade de Ensino abordada na Pesquisa (Ensino Médio) e Justificativas para a realização do Estudo na Escola	73
3.2 Procedimentos Éticos	76
3.3 Instrumentos de Pesquisa	78
3.3.1 AUDIT e RAPI	78
3.3.2 Entrevista semi-estruturada de Kohlberg – MJJ (Moral Judgment Interview) ...	79
3.3.3 Perguntas para verificar a concepção dos adolescentes sobre o uso abusivo de álcool	88
3.4 Dados referentes aos Participantes da Pesquisa	88
3.4.1 Dos pedidos de autorização aos pais ou responsáveis	88
3.4.2 Da identificação dos participantes e dados sociodemográficos	89
3.4.2.1 Idade e gênero dos participantes	91
3.4.2.2 Religião	94
3.4.2.3 Classe social	95

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
4.1 A Concepção dos Adolescentes Participantes sobre o Uso Abusivo de Álcool	97
4.2 O Raciocínio Moral dos Adolescentes Participantes que Fazem Uso Abusivo de Álcool	113
4.2.1 Níveis e estágios de raciocínio moral dos adolescentes participantes	114
4.2.2 Das problemáticas, normas e valores encontrados	123
4.3 A Educação Moral como Prevenção ao Uso Abusivo de Álcool	128
4.3.1 O que é educação moral?	131
4.3.2 A proposta de educação moral de Kohlberg	134
4.3.3 A proposta de educação moral de Josep Maria Rovira Puig	141
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
 REFERÊNCIAS	154
 APÊNDICES	163
 ANEXOS	184

NOTA INTRODUTÓRIA

De fato, nada aprendi sem que tivesse partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho. (SERRES, 1993, p. 59).

SOBRE ROCAS E FUSOS

Lidia Rosenberg Aratangy

“Estou escrevendo esse livro por causa da Bela Adormecida. Para mim, essa é uma história em que toda a tragédia acontece porque os pais da princesinha teimavam em acreditar que deveriam afastar todo o mal para longe da menina. Mais ainda: estavam convencidos de ter poderes para isso. O pior é que eles viviam repetindo a mesma bobagem, como se não fossem capazes de aprender com a própria experiência.

Pois veja: para o batizado da menina, deixaram de convidar a velha bruxa, porque ela era feia e malvada, e eles achavam que a feiúra e a maldade não podiam fazer parte da festa. Mas, como esses atributos fazem parte da vida, a bruxa invadiu o palácio mesmo sem convite. E para vingar a afronta recebida, lançou uma maldição sobre a criança.

Não seria melhor ter convidado logo a malvada e dado a ela uma porção de coisas boas de comer e de beber, para aplacar seu mau gênio? Não seria mil vezes preferível tê-la como hóspede do que como inimiga?

Mas a bem intencionada bobeira dos pais foi ainda mais longe. Ao ouvir da bruxa que a princesinha, aos 15 anos, iria ferir-se gravemente com uma roca de fiar, o que fez o pai? Mandou banir do reino inteiro todas as rocas de fiar. Como se algum pai, por mais rei e poderoso que fosse, tivesse o poder de afastar dos filhos todos os objetos (e sujeitos...) capazes de feri-los, de lhes fazer mal. Ainda mais aos 15 anos.

O que aconteceu, então? Tinha sobrado uma roca com seu fuso, no alto de uma antiga torre onde vivia uma fiandeira, solitária e isolada. A princesa chegou casualmente à torre e, ao se deparar pela primeira vez com aquele estranho objeto, ficou curiosa, pegou nele de mau jeito e furou o dedo. Conforme, aliás, todo mundo já sabia, há muito tempo, que iria acontecer.

Não teria sido mais sábio o rei se tivesse alertado a menina para o perigo que aqueles objetos representavam para ela e ensinado sua filha a se defender, em vez de tentar negar a existência de rocas e fusos? Talvez, se pudesse saber do risco que corria, a princesa fosse mais cuidadosa e até evitasse o acidente.”

Este trabalho pretende ser o informativo da corte: **Tais objetos (e sujeitos) existem e seu uso abusivo faz mal à saúde de quem os utiliza!** Ao contrário dos pais da Bela Adormecida pretendemos alertar sobre as drogas, mais especificamente sobre o álcool e seu uso abusivo, buscando relacionar esse ato de risco pessoal e social, ao raciocínio moral de quem abusa. Convidamos o leitor a deixar o ninho e nos acompanhar nessa aventura.

INTRODUÇÃO

De perto, talvez ninguém seja normal; por outro lado, de perto, de muito perto, talvez o diabo não seja tão feio quanto se pinta. O difícil é olhar de perto; afinal a exclusão esconde o insuportável. (ANDRADE, 1994, p. 12).

O uso abusivo de álcool vem aumentando, consideravelmente, entre os adolescentes brasileiros. O álcool contido nas bebidas é cientificamente conhecido como etanol (álcool etílico) e é uma das drogas mais consumidas em todo o mundo. O estudo realizado por Galduróz, Noto e Carlini (1997) por intermédio do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid) com estudantes de escolas de Ensino Fundamental e Médio de dez capitais brasileiras, revelou que o álcool e os solventes são as drogas mais consumidas pelos adolescentes. O álcool, considerando-se o uso pelo menos uma vez na vida, é a droga mais consumida em todas as faixas etárias, começando entre os dez e os doze anos. A pesquisa revela, ainda, que 65% dos alunos pesquisados já consumiram essa droga pelo menos uma vez na vida.

Dando continuidade às suas pesquisas sobre o consumo de drogas no Brasil, o Cebrid, em parceria com a Secretaria Nacional Antidrogas (Senad), realizou no ano de 2001 o I Levantamento Domiciliar sobre Drogas Psicotrópicas no Brasil, abrangendo 107 cidades com população superior a 200.000 habitantes, incluindo todas as capitais, totalizando 41% da população brasileira (CARLINI et al., 2002). Ao nosso ver, dentre os resultados relevantes, menciona-se a confirmação de que o consumo de drogas lícitas no país – especialmente o álcool e o tabaco – é superior ao de drogas ilícitas. A estimativa é de que 11,2% da população pesquisada é dependente do álcool, sendo que 5,2% dos pesquisados têm entre 12 e 17 anos de idade e 15,5% têm entre 18 e 24 anos.

Guimarães et al. (2004) fizeram um levantamento sobre o consumo das diferentes drogas psicoativas entre estudantes da cidade de Assis (SP)¹, tendo como objetivo a quantificação e a investigação das variáveis relacionadas com o seu uso. Os participantes da pesquisa foram alunos de 5^a. a 8^a. séries do Ensino Fundamental e de 1^a. a 3^a. séries do Ensino Médio da Rede Pública e Privada. Os dados da pesquisa revelaram que as drogas psicoativas

¹ Cidade onde foi realizada nossa pesquisa. Tivemos como participantes alunos do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino. Dados mais detalhados serão apresentados no Capítulo 3 – Procedimentos Metodológicos.

mais utilizadas foram álcool (68,9%), tabaco (22,7%), solventes (10,1%), maconha (6,6%), ansiolíticos (3,8%), anfetamínicos (2,6%) e cocaína (1,6%). Um dos fatos relevantes levantados pela pesquisa em questão foi de que os alunos que fizeram uso na vida de alguma droga faltaram mais à escola (72,5%) do que os não usuários (58,5%).

Segundo Guimarães et al. (2004, p. 132),

Os índices de consumo de drogas nas escolas de Assis são semelhantes aos encontrados pelos pesquisadores do CEBRID, para a cidade de São Paulo (19% para uso na vida) e um pouco inferiores aos de outras capitais do País (média de 24,7% para uso na vida).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) realizou, em 2002, um estudo sobre os riscos de saúde que incidem sobre a população mundial reduzindo a expectativa de vida saudável. Os dados encontrados revelaram que o maior risco apontado para a América Latina é o consumo excessivo de álcool, aparecendo como um dos mais sérios problemas de saúde pública. Com base nesses dados a World Health Organization encomendou um estudo colaborativo sobre o álcool e seus prejuízos (WHO Collaborative Study on Alcohol and Injuries), do qual participarão alguns países desenvolvidos e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e da Argentina. No Brasil, a pesquisa está sendo coordenada pelo Dr. Ronaldo Laranjeira, do Departamento de Psiquiatria, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O estudo, que persegue uma série de objetivos, está em andamento e ainda não há dados disponíveis aos pesquisadores brasileiros.

O uso abusivo de álcool é caracterizado pelo forte vínculo com essa substância, o que interfere nas relações intra e interpessoais de quem abusa. Segundo o DSM IV (Diagnostic and Statistic Manual) a característica essencial do abuso de substância é um padrão mal-adaptativo de uso de substância, manifestado por conseqüências adversas recorrentes e significativas relacionadas ao uso repetido. Os critérios para abuso de substância

não incluem tolerância, abstinência ou padrão de uso compulsivo. Os critérios definidos pelo DSM IV para o abuso de substâncias são os seguintes:

A) um padrão mal-adaptativo de uso de substâncias levando a prejuízo ou sofrimento clinicamente significativo, manifestado por um (ou mais) dos seguintes aspectos, ocorrendo dentro de um período de 12 meses:

- (1) uso recorrente da substância resultando em um fracasso em cumprir obrigações importantes relativas ao seu papel no trabalho, na escola ou em casa (por exemplo: repetidas ausências ou fraco desempenho ocupacional relacionados ao uso de substância; ausências, suspensões ou expulsões da escola relacionadas à substância; negligência dos filhos ou dos afazeres domésticos);
- (2) uso recorrente da substância em situações nas quais isto representa perigo físico (por exemplo: dirigir um veículo ou operar uma máquina quando prejudicado pelo uso da substância);
- (3) problemas legais recorrentes relacionados à substância (por exemplo: detenções por conduta desordeira relacionada à substância);
- (4) uso continuado da substância, apesar de problemas sociais ou interpessoais persistentes ou recorrentes causados ou exacerbados pelos efeitos da substância (por exemplo: discussões com o cônjuge acerca das conseqüências da intoxicação, lutas corporais).

B) Os sintomas jamais satisfizeram os critérios para Dependência de Substância para essa classe de substância.

Mais especificamente em relação ao álcool, Dimeff et al. (2002, p. 19) esclarece que,

o abuso de álcool é definido como o uso continuado de álcool apesar dos problemas claramente causados ou exacerbados por seu consumo, ou o uso continuado de álcool durante o desempenho de atividades que podem ser

perigosas se a pessoa estiver intoxicada (por exemplo, dirigir intoxicado, cuidar de crianças, etc.) O abuso de álcool é essencialmente um padrão de ingestão que resultou em efeitos deletérios à saúde, dificuldades sociais e/ou problemas legais. (DIMEFF et al., 2002, p. 19).

É importante ressaltar que trabalharemos com os critérios de uso abusivo de álcool e não de dependência de álcool que “é caracterizada por comportamentos de busca excessiva do álcool que levam a um controle prejudicado do uso de álcool e, com frequência, incluem as modificações fisiológicas da tolerância e da abstinência” (DIMEFF et al., 2002, p. 20).

O enfoque do uso abusivo de drogas (ou substâncias) difere, ainda, do enfoque do uso de drogas, sobretudo no que se refere à prevenção. Para esclarecermos a diferença podemos considerar como exemplo a questão dos programas de prevenção. Quando o enfoque preventivo é em relação ao uso de drogas o objetivo principal é que a pessoa sequer experimente alguma droga, ou seja, a idéia é propor que essa nunca experimente uma bebida alcoólica, em nenhuma ocasião. O trabalho preventivo ao abuso de drogas, por outro lado, apresenta uma estratégia diferente. Neste enfoque o que se pretende é educar o adolescente ou adulto para que esses não façam uso abusivo de uma droga, como por exemplo, ficar embriagado numa festa. A abordagem preventiva desse enfoque é a redução de danos, na qual o objetivo primário é fazer a pessoa reduzir comportamentos de risco e os efeitos prejudiciais da bebida. “Portanto, difere de programas que têm como único objetivo a abstinência da substância, o que seria ideal, porém raramente possível.” (KERR-CORRÊA, 2002, p. 7).

As abordagens que tentam estudar o tema variam bastante, dando maior relevância a um ou outro aspecto do comportamento alcoólico. As ciências biológicas, por exemplo, têm empreendido estudos que buscam a origem do alcoolismo na genética dos indivíduos. Esses estudos (HOFFMANN, 2002; CRABBE, 2002) reconhecem a existência de um fator hereditário significativo em relação ao consumo de álcool, o que contribui para o entendimento da questão como uma doença específica de origem biológica. Constata-se

variações genéticas nas enzimas responsáveis pelo metabolismo do álcool (aldeído desidrogenase e álcool desidrogenase), assim como genes candidatos no sistema nervoso de alcoolistas.

Paralelamente aos avanços da biologia, as ciências humanas trouxeram conhecimentos sobre os fatores sociais e psicológicos desta conduta, resultando numa visão complexa que considera o alcoolismo como um problema multifatorial, ou seja, os fatores determinantes (genes e ambiente) interagem entre si resultando no uso abusivo de álcool ou não. Segundo Hoffmann (2002, p. 1),

Embora inegável, a influência genética no desenvolvimento da dependência de drogas é apenas parcial. A dependência de drogas é um comportamento complexo, que reflete a interação de vários genes e de variáveis psicológicas, sociais e demográficas.

Reconhecemos a importância desses estudos e a contribuição que podem oferecer ao tema em debate, ainda que nossa opção nesta pesquisa tenha sido a de estudar o problema do uso abusivo de álcool sob a vertente sociomoral. Dessa forma, não levantamos questões relacionadas à hereditariedade, à genética ou aos fatores de exposição ao álcool (antecedentes familiares, por exemplo) mas procuramos realizar um estudo no qual o foco é a relação entre raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes.

O consumo de drogas ilícitas por adolescentes, como a maconha e a cocaína, é relativamente baixo quando comparado ao uso das drogas lícitas, como o álcool e o tabaco (GALDURÓZ; NOTO; CARLINI, 1997). Ao contrário das drogas ilícitas, o primeiro contato que a maioria dos adolescentes tem com o álcool é dentro de casa, sob o olhar complacente da família, que aceita e tolera esse tipo de substância. Essa postura familiar passa a imagem de que o álcool, quando devidamente utilizado em situações sociais, tem boas funções, como promover encontros ou o relaxamento após um dia estafante. O problema é que esse uso nem sempre é devido e o exemplo exibido não é o da taça de champanha para brindar o ano novo

ou o de um copo de chope no final de semana, mas de doses diárias para esquecer dos problemas ou ficar “um pouco mais alegre”.

A idéia de fazer do álcool um aliado do prazer lícito não é atual, mas data da Antigüidade, mais especificamente visível no Império Romano. Havia, nessa época, uma tendência aos prazeres e excessos, como por exemplo, o uso abundante do vinho (ideologia báquica), representado pela figura do deus Baco (da Mitologia Grega), deus do prazer e da sociabilidade. Numa sociedade em que o prazer não era menos legítimo do que a virtude (representada por Hércules), o vinho ocupava um lugar privilegiado, ainda que seus efeitos nocivos já fossem percebidos: “O banho, o vinho e Vênus consomem o corpo, mas são a verdadeira vida” (provérbio espartano). Havia muitas reuniões, inclusive no interior das casas, para se beber em homenagem a essa divindade, o que ritualizava a sociabilidade e o prazer de beber (ARIÈS; DUBY, 1990).

As imagens báquicas certamente não tinham sentido religioso e místico, mas também não eram decorativas: afirmavam a importância da sociabilidade e do prazer e conferiam-lhe uma garantia sobrenatural; era uma ideologia, uma afirmação de princípio. (ARIÈS; DUBY, 1990, p. 188).

Esse princípio parece permanecer em nossa sociedade, ainda que inúmeras transformações tenham ocorrido nesses mais de dois mil anos. É o caso, por exemplo, das propagandas de bebida que exaltam o prazer de beber e as diversas possibilidades que dele derivam (GOMIDE; PINSKY, 2004). Parece-nos, no entanto, que a simples proibição da veiculação de propagandas não garante que o álcool deixe de ser usado abusivamente pelos jovens pois, como vimos, isso está arraigado em alguns princípios herdados heteronomamente, ou seja, sem a possibilidade de reflexão, pela sociedade atual. Ao afirmarmos que esses princípios são incorporados de maneira heterônoma pelas sociedades atuais não estamos tentando banalizar a responsabilidade das mesmas sobre o assunto, estamos, outrossim, focando a falta de autonomia para construir princípios sociais atualizados

que respondam à nova ordem social, ao que nos consta, bastante diferente daquela presente em outras épocas. Acreditamos que há a necessidade de primeiramente entender o que o jovem pensa sobre o uso abusivo de álcool, qual a sua concepção sobre esse fato, onde está pautado, enfim, tal comportamento.

Maia et al. (2000), desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar redações, sobre alcoolismo, de candidatos a dezessete cursos no vestibular de 1996 da Universidade Federal do Espírito Santo, buscando verificar concepções sobre causas, conseqüências e propostas de intervenção em relação ao alcoolismo. Constataram que as concepções enfatizam o papel da bebida alcóolica no lidar com situações de caráter negativo e o papel da pressão social sobre o jovem como fatores causadores do alcoolismo. Entre as conseqüências os sujeitos destacam as familiares, as psíquicas e a dependência. As propostas de intervenção citadas incluem mudanças na política pública em relação ao comércio e a propaganda de bebidas alcóolicas, assim como a necessidade de programas de informações sobre os males do uso abusivo de álcool.

Os adolescentes que bebem demais enfrentam uma série de riscos, que variam de ferimentos acidentais a morte por envenenamento alcóolico. Um fator importante que observamos entre os adolescentes que usam abusivamente bebidas alcóolicas é um aumento nos comportamentos de risco pessoal e social. Por comportamento de risco pessoal entendemos aquelas práticas que podem causar danos físicos e/ou morais ao adolescente. Por extensão, o risco social são as conseqüências sociais que tais atos podem causar como acidentes, agressões, disseminação de doenças e até a morte.

Fisberg, Ivankovitch e Medeiros (2001), em pesquisa com adolescentes, verificaram que o uso abusivo de álcool, além de diminuir o prazer sexual, faz com que eles tenham menos cuidado nas relações sexuais. O pesquisador constatou que dos 42% de jovens que mantêm relação sexual depois de beber, 13% não usam a camisinha freqüentemente, expondo-se, assim, aos riscos das DSTs, incluindo Aids e gravidez não planejada.

Segundo Lorencini Júnior (1998, p. 33),

Em se tratando de analisar os “prejuízos sociais” que as drogas ocasionam no indivíduo, as pesquisas revelam que o álcool mais uma vez se destaca, comparado ao tabaco, à maconha e à cocaína. Por “prejuízos sociais”, os estudos reconhecem as dificuldades nas relações sociais do indivíduo na família, no trabalho e na escola.

Esse mesmo autor afirma, ainda, que estudos têm demonstrado que o álcool é a droga cujo uso prolongado provoca mais problemas de saúde como gastrite, hipertensão arterial, cirrose hepática e distúrbios neurológicos.

Outro fato bastante comum são os acidentes de trânsito, na maioria das vezes envolvendo vítimas, com adolescentes que dirigem embriagados. O uso abusivo de álcool faz o adolescente sentir-se, muitas vezes, onipotente, o que o leva a adotar posturas de risco, como correr excessivamente, dar “cavalos de pau”, derrapar com o carro, tirar “rachas”. As bebidas alcoólicas estimulam a produção de betaendorfinas (dopaminas e analgésicos naturais do organismo), responsáveis pela sensação de euforia, saciedade e poder. Já a embriaguez e a dificuldade de discernimento, que aparecem junto com o quadro de agitação, são consequências da depressão do Sistema Nervoso Central, também provocada pelo álcool.

Segundo o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebid), apesar do desconhecimento por parte da maioria das pessoas, o álcool também é considerado uma droga psicotrópica, pois atua no sistema nervoso central, provocando mudanças no comportamento de quem consome, além de ter potencial para desenvolver dependência. O consumo de álcool, mesmo em pequenas doses, provoca alguns efeitos que aparecem em duas fases distintas: uma estimulante (por isso o álcool também é classificado como substância psicoativa (SPA)) e outra depressora. Nos primeiros momentos após a ingestão, podem aparecer os efeitos estimulantes como euforia, desinibição, maior facilidade para se comunicar. Posteriormente, apresentam-se os sintomas depressores, como falta de coordenação motora, descontrole, sono e até coma quando o consumo é exacerbado.

O fato do consumo de álcool diminuir a capacidade motora e alterar os reflexos compromete a capacidade de dirigir veículos ou operar máquinas. Segundo o Código Nacional de Trânsito (SOBRINHO, 2000) deve ser penalizado todo condutor que apresentar mais de 0,6 grama de álcool por litro de sangue. A quantidade de álcool necessária para atingir essa concentração no sangue é equivalente a beber cerca de 600 ml de cerveja (duas latas de cerveja ou três copos de chope), 200 ml de vinho (duas taças) ou 80 ml de destilados (duas doses). Uma dose padrão de bebida alcoólica é toda quantidade de líquido que contenha cerca de 12 gramas de álcool puro em seu interior.

Em termos práticos esta quantidade é encontrada em uma lata de cerveja (350 ml), ou em um copo (tipo americano) de vinho (150 ml), ou numa dose de vinho encorpado, como Martini ou Cinzano (50 ml) ou em uma dose de destilado, como pinga, uísque ou conhaque (36 ml). [...] A definição de dose padrão auxilia a compreensão do conceito de nível de álcool no sangue (NAS), que é a concentração de álcool no organismo após o consumo de bebida alcoólica. Este nível é influenciado por uma série de fatores, mas os mais importantes são a taxa de metabolismo do álcool, o peso e o sexo da pessoa. (MARTINS; MANZATO; CRUZ, no prelo).

O Quadro 1 indica a relação entre nível de álcool no sangue e as consequências para o organismo.

Quadro 1 - Nível de álcool no sangue e alterações no organismo

Nível de álcool no sangue (mg/l)	Efeito no organismo
0,04% - aproximadamente 1 ou 2 doses	Hálito alcóolico, desinibição, mudança sutil no estado de espírito.
0,06% - aproximadamente 3 a 4 doses	Raciocínio prejudicado com perda de controle sobre o comportamento, menor capacidade de processar informações.
0,10 a 0,15% - aproximadamente 5 a 6 doses	Comprometimento das atividades motoras, visivelmente bêbado, andar cambaleante.
0,20 a 0,25% - aproximadamente 7 a 8 doses	Alto risco de blackouts (amnésia) e acidentes.
> 0,35%	Perda da consciência, paralisia, risco de morte.
0,40%	Dose letal

No intuito de alertar os motoristas, a Polícia Militar de Minas Gerais (88ª Cia. PM Especial de Paracatu) elaborou uma tabela sobre os efeitos do álcool no organismo e as possibilidades de acidente. O quadro 2 mostra a concentração de álcool no sangue (mg/litros), trinta minutos após a ingestão de bebidas alcoólicas, para uma pessoa de 70 kg. A concentração de álcool no sangue depende de fatores como: quantidade de álcool consumida em determinado tempo, massa corporal, metabolismo e quantidade de comida no estômago de quem bebe.

Quadro 2 - Efeitos do álcool no organismo humano

Nível de álcool no sangue (g/litros)	Efeito sobre o motorista
0,02 – 0,03%	Quase todos os indivíduos apresentam alteração de resultado do eletroencefalograma. Falsa estimativa de distância e velocidade. COMEÇO DO RISCO.
0,03 – 0,05%	Mais de um quarto dos indivíduos são incapazes de conduzir corretamente. A fusão ótica das imagens é perturbada e a sensibilidade diminuída. RISCO AUMENTADO.
0,05 a 0,08%	Pouco efeito aparente. Tempo de reação alongado. Euforia do condutor. RISCO MULTIPLICADO POR QUATRO.
0,08 a 0,15%	Reflexos alterados. Diminuição da vigilância. Condução muito perigosa. RISCO MULTIPLICADO POR VINTE E CINCO.
0,15 a 0,30%	Diplopia (visão dupla). Condução perigosíssima.
0,30 a 0,40%	Embriaguez profunda. Condução impossível
Mais de 0,40%	Coma, podendo levar a morte.
No Brasil, um indivíduo é legalmente considerado sem condições para dirigir se o seu Nível de Álcool no Sangue (NAS) for igual ou maior que 0,06%.	

Esses dados reforçam a idéia de que bebidas alcólicas e direção não combinam e que a maioria dos acidentes automobilísticos decorrem do ato de dirigir embriagado. Mas não é apenas em relação ao trânsito que o abuso de álcool traz problemas à sociedade e ao adolescente.

Os riscos e as conseqüências do uso abusivo de álcool na escola levam à queda acentuada no desempenho escolar. Adolescentes que bebem demais ausentam-se com maior freqüência das aulas perdendo a totalidade do processo pedagógico. Aqueles que conseguem freqüentar as aulas apresentam sonolência, lentidão e dificuldade para entender o que o professor diz. Algumas pesquisas, ainda não confirmadas mas dignas de atenção, apontam para danos cerebrais (no hipocampo) causados pelo uso abusivo de álcool, envolvendo o aprendizado e a memória. Segundo Herculano-Houzel (2002), neurocientista brasileira, o hipocampo é o local do cérebro onde a memória é formada e depois distribuída para o resto do cérebro, onde é guardada. Danos no hipocampo poderiam prejudicar a formação de novas memórias, o que atrapalharia muito as novas aprendizagens.

Acreditamos que a entrada (e a permanência) no mundo das drogas não é uma questão que se dá ao acaso. Pensamos, outrossim, que seja produzida de alguma maneira, diariamente, talvez pela ordem social vigente (que adota uma visão simplista do adolescente como consumidor), pelos modelos sociais, pela construção da moralidade prejudicada por uma sociedade consumista e individualista ou uma mistura desses fatores.

Em nossa dissertação de mestrado (LEPRE, 2001), analisamos a relação entre indisciplina na escola e estágio de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. Tivemos como foco o estudo da construção da moralidade de crianças do 1º ciclo (1ª a 4ª série) do ensino fundamental consideradas indisciplinadas pelos professores. Nossa trajetória revelou que o desenvolvimento moral influencia determinados comportamentos e é um setor bastante importante na dinâmica geral da personalidade dos indivíduos.

A experiência com escolas do Ensino Fundamental, fruto de nosso trabalho como supervisora de estágio de prática de ensino no curso de Pedagogia, também reforça nossa hipótese sobre a importância da moralidade na vida dos indivíduos, haja visto a riqueza das relações sociais estabelecidas entre as crianças e entre essas e os adultos.

Pautados em nosso estudo sobre a moralidade humana (LEPRE, 2001), em nossa experiência prática e em meio às leituras realizadas (BERKOWITZ, 1991; KUTHER; HIGGINS, 2000; e outros), refletimos sobre a possibilidade de relacionar comportamentos de risco pessoal e social em adolescentes, principalmente o uso abusivo de álcool, ao desenvolvimento do juízo (ou raciocínio) moral, tendo como base a teoria de Lawrence Kohlberg (1992). Dentro desta perspectiva nos perguntamos: qual o nível e estágio de desenvolvimento do raciocínio moral de adolescentes que fazem uso abusivo de álcool? Qual a concepção que esses adolescentes têm sobre o uso abusivo de álcool? Qual a melhor maneira de se trabalhar a prevenção ao uso abusivo de álcool com esses adolescentes?

As observações realizadas bem como o conhecimento obtido por meio de nossa experiência em escolas públicas e privadas, demonstraram que grande parte desses adolescentes ainda freqüenta as escolas e estão ocupando, de alguma maneira, os bancos escolares. Dessa forma, julgamos que as escolas devam ser o local de nossa pesquisa, ao passo que ela representa um local de transgressão mas também de redenção e transformação, sendo privilegiada para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos adequados para uma vida individual e coletiva saudável. Na pesquisa realizada por Tavares et al. (2001), sobre prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes, os autores defendem a idéia de que estudos realizados apenas com adolescentes que ainda freqüentam a escola trazem a vantagem de selecionar aqueles usuários que estão em fases mais iniciais do problema, sendo que o maior conhecimento desse grupo permite definir estratégias de prevenção em fases mais suscetíveis de resposta.

A imagem do usuário de drogas como alguém incapaz de funcionar adequadamente dentro da sociedade reflete, na realidade, o estágio final do problema, sendo difícil o reconhecimento em estágios iniciais. A identificação de sinais precoces de comportamento de dependência é altamente necessária para que a família e os setores escola e saúde possam tomar providências com maiores chances de sucesso. (TAVARES et al., 2001, p. 10).

Com o propósito de contribuir para o debate, realizamos um estudo sobre o raciocínio moral de adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, entre 14 e 18 anos de idade, de uma escola pública da cidade de Assis (SP), que freqüentam o Ensino Médio, tendo como principal base teórica os estudos de Piaget (1994) e Kohlberg (1992) sobre a moralidade humana, além das novas contribuições trazidas por Puig (1998a,b), Díaz-Aguado e Medrano (1999), Buxarraís (2000) e outros autores espanhóis no campo da Educação Moral.

O estudo que empreendemos se justifica pela atualidade do tema e pelas conseqüências negativas do abuso de álcool aos adolescentes. Segundo Pechansky et al. (2004, p. 14),

O uso de álcool na adolescência está associado a uma série de comportamentos de risco, além de aumentar a chance de envolvimento em acidentes, violência sexual e participação em gangues. O uso de álcool por adolescentes está fortemente associado à morte violenta, queda no desempenho escolar, dificuldades de aprendizado, prejuízo no desenvolvimento e estruturação das habilidades cognitivo-comportamentais e emocionais do jovem. O consumo de álcool causa modificações neuroquímicas, com prejuízos na memória, aprendizado e controle dos impulsos.

Para atender ao objetivo central desse trabalho – o de estudar o raciocínio moral de adolescentes que fazem uso abusivo de álcool – planejamos seu desenvolvimento da seguinte forma: no primeiro capítulo faremos um resumo sobre a questão da adolescência, considerando fatores históricos, sociais, culturais e psicológicos. No segundo capítulo abordaremos a questão da moralidade humana, apresentando a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg, autor que representa a principal abordagem teórica desse estudo, e analisaremos as possíveis relações entre moralidade e uso abusivo de álcool, relação essa que focamos em nossa pesquisa. Os procedimentos metodológicos serão apresentados no terceiro capítulo. No quarto capítulo apresentaremos os resultados obtidos e as discussões acerca do tema de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1

SOBRE A ADOLESCÊNCIA

ADOLESCÊNCIA

Era uma alameda branca,
atapetada de papel de seda.
Não tinha sombras,
cantos escuros,
não tinha muros.
Permanecia.
Até que um dia,
um anjo descuidado
deixou pingar-lhe
uma gota de carmim.
Calou-se o branco
que fora imaculado,
numa aquiescência casta e comovida.
Recolheu-se manso.
... e foi assim que começou a vida.

(FIGUEIREDO, 1989, p. 48)

1.1 Um Resgate Histórico da Adolescência

Os participantes² de nossa pesquisa são “adolescentes”. Esse termo não causa espanto ou novidade nos dias atuais; palavra simples (conceito nem tanto) que permeia os discursos tanto da ciência como do senso comum e aparentemente bem definida: fase que se segue à puberdade (aproximadamente entre 14 e 21 anos). Mas, nem sempre foi assim. Nem sempre a adolescência foi uma fase supostamente conhecida, estudada e valorizada como no século que acabamos de ultrapassar: o século XX. Para que possamos entender, exatamente, o conceito atual de adolescência, pensamos que seja necessário um resgate histórico do mesmo pois esse é, sem dúvida, derivado de movimentos da história.

Todo termo adquire melhor sentido quando embasado historicamente, pois a história lhe oferece a base conceitual e evolutiva, legitimando-o. Há inúmeras pesquisas, na área da Educação, que pecam por carecer de bases históricas que introduzam o assunto contido no problema de pesquisa e dão a impressão de estar falando de algo que se encerra em si mesmo; que sempre existiu ou que surgiu em determinada época remota (não se sabe qual) mas que isso não influencia o seu conceito. Não pretendemos correr o mesmo risco.

Iniciaremos nosso resgate focando nosso olhar sobre um dos mais ricos impérios (em todos os sentidos) de que se teve notícia: o romano (ou império romano helenizado), que corresponde ao período do século I d.C. ao ano 476. Teremos, portanto, um foco exclusivamente ocidental (por opção e não preconceito).

O nascimento de um romano não era o suficiente para que esse ocupasse um lugar no mundo. Era necessário que o pai o quisesse e o recebesse para que, então, iniciasse sua educação e conseqüente colocação na aristocracia romana. Tão logo nascia a criança era

² Os termos participantes e sujeitos de pesquisa serão usados como sinônimos e não pretendem exprimir qualquer tendência metodológica.

entregue a uma nutriz que ficava responsável pela educação da criança até a puberdade, educação essa que era extremamente rígida, tendo como objetivo a formação do caráter. Somente aos 14 anos o jovem romano abandonava as vestes infantis e passava a ter o direito de fazer o que um jovem gostava de fazer; aos 17 anos podia entrar para a carreira pública, como o exército. Não havia um marco que separasse a criança do adolescente pois isso era decidido pelo pai, quando esse pensava ter chegado a hora do impúbere abandonar as vestes de criança e tomar as vestes de homem.

Durante a Idade Média também não se viu nascer nenhum período de transição entre a infância e a idade adulta, o chamado jovem era o recém entrado no mundo adulto, o que era feito através da *barbatoria*, cerimônia que se seguia ao primeiro barbear do rapaz, sendo que o pêlo era a prova de que a criança tornara-se homem e, então, a qualidade da agressividade poderia ser cultivada, objetivando a boa formação do guerreiro. A “noite da alta idade média” foi marcada pelo monopólio da Igreja e pela ascensão da violência pois só essa permitia a sobrevivência e o jovem adulto era preparado para exercer sua virilidade através da habilidade em matar e da disponibilidade para morrer, se assim fosse preciso. Ainda que já houvesse uma classificação dos diferentes períodos da vida (infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade), não havia lugar para a adolescência que era confundida com a infância.

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambigüidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos de adolescência, e essa idéia demoraria a se formar. (ARIËS, 1981, p. 45).

É no século XVIII que aparecem as primeiras tentativas de se definir, claramente, a adolescência. Mas é somente no século XX que vimos nascer o adolescente moderno típico exprimindo uma mistura de pureza provisória, força física, espontaneidade e alegria de viver, o que tornou o adolescente o herói do século XX – o “século da adolescência”. A partir de

então, passou a haver interesse sobre o que o adolescente pensa, faz e sente. Definiu-se claramente a puberdade e as mudanças psíquicas, para que tivéssemos a imagem do adolescente atual. Vale lembrarmos que

[...] a especificidade da adolescência foi reconhecida e emerge com a escolarização que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação, com a família burguesa que separa o espaço familiar do exterior e com a progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. O conceito de adolescência e adolescente é uma invenção própria da sociedade industrial, ligado à sociedade, às leis trabalhistas e ao sistema educacional que tornam o jovem dependente dos pais. (SALLES, 1998, p. 123).

É importante esclarecermos, dessa forma, que abordaremos nesta pesquisa o adolescente da sociedade atual, que apresenta toda uma caracterização própria da mesma. Há estudos que nos mostram que a maioria das questões ligadas à adolescência está diretamente relacionada ao funcionamento da sociedade em que esse adolescente encontra-se inserido.

A antropóloga Margareth Mead, realizou estudos de 1925 a 1933, sobre alguns povos dos Mares do Sul, entre eles os nativos da ilha de Samoa. Para divulgar suas descobertas Mead escreveu o livro “Adolescencia y cultura en Samoa” (1939) onde foca a adolescência samoana fazendo comparações com os adolescentes de nossas sociedades modernas. Para Mead, o que marca uma diferença profunda entre nossos adolescentes e os de Samoa é a quantidade de escolhas que se permite a cada indivíduo.

Nossos adolescentes se encontram com um mundo de escolhas que se vislumbram aos seus olhos. São livres para escolher entre as mais variadas religiões, deparam-se com diversos códigos morais e encontram-se frente a uma série de grupos diferentes, que têm crenças diferentes e proclamam práticas diversas. Aos adolescentes de Samoa essas questões não se colocavam. Não era possível, por exemplo, fazer qualquer escolha que implicasse em transgressões de normas de seu grupo social, como pode acontecer em nossas sociedades modernas, onde a filha de um católico pode ser protestante ou o filho de um defensor das políticas de direita ser um socialista defensor dos direitos do povo.

As escolhas em Samoa apresentavam razões práticas: escolhia-se uma residência para morar ao invés de outra porque as condições de moradia de dado lugar eram melhores, tinha-se uma amante na aldeia ou havia entrado em conflito com alguém da outra. A falta de opções para escolha é própria de uma civilização simples e homogênea que caminha muito lentamente, sem grandes transformações. No polo oposto encontram-se as civilizações modernas que são heterogêneas, variadas, diversas e marcadas por profundas transformações que as gerações podem experimentar, devendo se reequilibrar até que outra mudança se coloque.

Jean Piaget (1998), foi outro autor que também estudou as diferenças entre adolescentes de dois tipos de sociedades. No texto “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna” ele afirma que a principal diferença entre o desenvolvimento desses adolescentes relaciona-se à liberdade e à autonomia do indivíduo em relação às regras morais e às crenças obrigatórias impostas pelo grupo social, pela tradição e pelas gerações anteriores. Segundo Piaget (1998, p. 161)

Pode-se dizer, de modo geral, que, ao se desenvolver, o indivíduo é cada vez menos livre nas sociedades primitivas e relativamente cada vez mais livre nas sociedades “civilizadas”: é essa heteronomia ou essa autonomia crescentes, em função da idade, que a nosso ver determinam as diferenças morais e essenciais entre os dois tipos de educação.

O adolescente que abordaremos nesse trabalho é, pois, aquele próprio das sociedades contemporâneas, que tem a sua frente um grande rol de possibilidades, que vive conflitos afetivos, sociais e morais por ter que escolher em uma sociedade onde as opções são muitas.

1.2 A Conceituação da Adolescência

A primeira idéia que nos surge quando pensamos em adolescência é “transformação”. Alguns autores sublinham as transformações corporais, a chamada puberdade, marcada pelo estirão (crescimento rápido), surgimento de pêlos pubianos, mudança na voz dos meninos, crescimento dos seios nas meninas, ebulições hormonais levando à explosão da sexualidade, etc. Outros autores frisam as transformações comportamentais, tais como uma suposta rebeldia, um certo isolamento, um apego exagerado ao grupo, adoção de novas formas de se vestir, falar e se relacionar, além de episódios de depressão, tristeza ou euforia. Tal metamorfose inclui idéias megalomânicas como a crença de poder mudar sozinho a sociedade e a perda de algumas referências, como a de seu lugar e função no mundo.

Acredita-se que as mudanças corporais, ao nível físico (puberdade), são relativamente universais, com algumas variações. Um exemplo disso é a menstruação nas meninas, não se conhece cultura em que esse fato não ocorra; pode-se variar as datas, mas nunca deixar de acontecer.

Já ao nível psicológico (principalmente comportamental), há uma vasta diferença de características no que tange às mudanças. Acredita-se que haja muito pouco de universal nas transformações psicológicas relacionadas à adolescência, que variam de cultura para cultura (como, por exemplo, o caso de Samoa), de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo. O que há de interessante em nossa sociedade é que, com certeza, a adolescência faz nascer um novo referencial, é como um novo nascimento: só que agora é o “recém-nascido” quem deve escolher o nome!

Como afirma Becker (1997, p. 14),

Então, um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma “casca”, dentro de si mesmo. E dá início à transformação que levará a um outro ser, mais livre, mais bonito (segundo algumas estéticas) e dotado de asas que lhe permitirão voar. Se a lagarta pensa e sente, também o seu pensamento e o seu sentimento se transformarão. Serão agora o pensar e o sentir de uma borboleta. Ela vai ter um outro corpo, outro astral, outro tipo de relação com o mundo.

A adolescência é essa travessia, esse período de transição, onde mudanças físicas e psicológicas se relacionam eclodindo numa nova forma de subjetivação. Como dissemos, esse “ritual” de passagem é próprio das sociedades contemporâneas e marcam o início de um novo ciclo, onde haverá uma nova forma de pensar (raciocinar) e de se relacionar, depois é claro, de resolvida a crise inicial que se coloca, carregando consigo questões que agora farão parte do cotidiano desse indivíduo.

Calligaris (2000) define a adolescência como uma “moratória” imposta pelos adultos aos jovens das sociedades atuais. O autor afirma que durante aproximadamente doze anos, as crianças se integram em nossa cultura assimilando seus valores e aprendem que há dois caminhos nos quais precisam se destacar para que sejam reconhecidas pela sociedade: as relações amorosas/sexuais e a potência no campo produtivo, financeiro e social. Dessa forma, o adolescente pode ser definido como alguém que já entendeu e assimilou esses valores compartilhados pela comunidade (destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual), cujo corpo chegou a uma maturação que lhe permite competir de igual para igual com qualquer pessoa e para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória.

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida. (CALLIGARIS, 2000, p. 16).

A adolescência traz consigo comportamentos reativos como a rebeldia. Esses comportamentos são, na verdade, tentativas dos jovens em obterem reconhecimento dos adultos e representam, ainda, reações às visíveis contradições da modernidade que tem como ideal a independência (autonomia) mas que impede o jovem de exercê-la. “O adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória” (CALLIGARIS, 2000, p. 17). O autor analisa, ainda, a questão da adolescência idealizada como um período particularmente feliz da vida e a sua duração, ou seja, como se “termina” a adolescência, sabendo-se que o seu início é marcado pelas transformações corporais próprias da puberdade.

Há diversos outros autores que têm como foco de suas pesquisas a questão da adolescência, buscando propor uma conceituação do termo³. Duas visões teóricas básicas sobre o assunto são citadas por Gorgulho (2000, p. 62):

A adolescência é considerada por Aberastury como um “parto social”, “um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento.” Erickson completa dizendo que a adolescência é um momento de crise na vida do indivíduo, porém não com um caráter patológico ou catastrófico, mas sim como “um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação.” Em suma, trata-se de um momento de reorganização e reestruturação.

Para Aberastury e Knobel (1992), a adolescência marca a perda definitiva da condição de criança, sendo um momento de crise essencial para a formação da identidade adulta. No livro “Adolescência Normal” (1992), esses autores caracterizam os conflitos e desequilíbrios da adolescência como algo positivo, sinônimo de um momento dramático porém fecundo.

³ Adotaremos o referencial teórico da Psicanálise para definir a adolescência por acreditar que esse seja um referencial válido e devidamente comprovado cientificamente, além de desconhecer outros que abordem o tema com tanta clareza.

O crescimento rápido e aparentemente desordenado, desencadeado pela puberdade, provoca sentimentos de estranheza e insatisfação, iniciando um processo de “despersonalização” do adolescente que se vê permeado de questionamentos sobre sua vida e seu lugar no mundo. Segundo Aberastury e Knobel (1992), essa “crise existencial” leva a uma grande instabilidade afetiva e emocional, gerando angústias e ansiedades.

Aberastury e Knobel (1992) defendem que o desligamento do adolescente das experiências da infância ocorre através da elaboração de três lutos: o luto pelo corpo infantil, o luto pelo papel e identidade infantil e o luto pelos pais da infância. A elaboração desses lutos é fundamental para a experimentação de novas identificações.

A busca pela própria identidade faz com que o adolescente desenvolva um comportamento defensivo de uniformidade, exercitado e reforçado nos grupos dos quais passa a fazer parte. O encontro dos iguais no mundo dos diferentes é o que caracteriza a formação dos grupos de adolescentes, que se tornarão lugar de livre expressão e de reestruturação da personalidade, ainda que essa fique por algum tempo sendo coletiva.

Essa busca do “eu” nos outros na tentativa de obter uma identidade para o seu ego é o que o psicanalista Erik Erikson (1972) chamou de “crise de identidade”, o que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. Para Erikson, o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar. A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica do ego. Para esse autor, dos 13 aos 18 anos, a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional.

Segundo Erikson (1972, p. 21)

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneos, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento.

Como vimos, entre os aspectos importantes no desenvolvimento da identidade está o ciclo vital, ou seja, as fases ou períodos da vida que o indivíduo atravessa até chegar a idade adulta, que são marcados por crises apresentadas como situações a serem resolvidas. Como afirma Erikson (1972, p. 90),

Entre as indispensáveis coordenadas da identidade está o ciclo vital, pois partimos do princípio de que só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para atravessar a crise de identidade. De fato, podemos falar da crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente.

Desta forma, o grande conflito a ser solucionado na adolescência é a chamada crise de identidade e essa fase só estará terminada quando a identidade tiver encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida ulterior.

É importante entender que o termo crise, adotado por Erikson, não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança; de um momento crucial no desenvolvimento onde há a necessidade de se optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos que levam ao crescimento.

É no período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente a incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele. A crise de identidade é marcada, também, por uma confusão de identidade, que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída.

É exatamente essa crise, e conseqüente confusão de identidade, que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias, faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos.

É no seio do grupo que são vividas as mais diversas experiências, entre elas, a possibilidade de se experimentar algum tipo de droga em busca de prazer ou por simples curiosidade. Nesse sentido, o álcool (que não é visto como droga pelos adolescentes, talvez por ser lícito) é quase sempre o primeiro escolhido, dada a facilidade de obtenção e os efeitos passageiros e já conhecidos do mesmo. Mas, afirmar-se por meio do álcool, mostrando que pode usufruir de substâncias do mundo adulto é o que marca a grande atração dos jovens pelas bebidas alcóolicas.

A escolha dos grupos e as escolhas dentro dos grupos dependem, entretanto, das particularidades e disponibilidades individuais dos adolescentes que são ativos no sentido de poder optar entre as diversas possibilidades que a sociedade apresenta. O adolescente apresenta um raciocínio (pensamento) bastante desenvolvido, o que permite a elaboração, ao menos cognitiva, dos riscos e benefícios de seus atos.

1.3 A Modificação na Forma de Raciocinar

Entre as mudanças próprias da adolescência está a transformação na forma de raciocinar. Para elucidar tal questão a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo é, sem dúvida, privilegiada, pois oferece dados empíricos sobre a gênese e as transformações da inteligência ao longo do desenvolvimento humano.

Segundo Piaget (1997, p. 57-58), no período da adolescência serão consolidadas as estruturas das formas finais do pensamento, como podemos notar nesta passagem,

Se há um desequilíbrio provisório, não se deve esquecer que todas as passagens de um estágio ao outro são suscetíveis de provocar tais oscilações temporárias. Na verdade, apesar das aparências, as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância. Os adolescentes têm seus poderes multiplicados; estes poderes, inicialmente, perturbam a afetividade e o pensamento, mas, depois, os fortalecem.

Por volta dos onze/doze anos de idade ocorre, como resultado de toda uma construção anterior, uma transformação fundamental no pensamento da criança, marcando a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal ou hipotético dedutivo. O adolescente passa, então, a ter a possibilidade de pensar abstratamente; as operações lógicas passam do plano da manipulação concreta para o plano das idéias, das hipóteses, do pensamento abstrato. Com o pensamento livre das limitações da realidade concreta, os adolescentes passam a construir teorias e refletir sobre causas e conseqüências. Durante um certo tempo, “hipnotizado” com suas novas possibilidades de raciocínio, o adolescente passa a ter idéias megalomânicas, de transformação do mundo e das pessoas, acreditando na sua razão e tendo como correto apenas o seu ponto de vista. Na verdade há uma reedição do egocentrismo infantil, agora em forma de presunção intelectual, no entanto já numa nova forma de funcionamento.

Há, portanto, um egocentrismo intelectual do adolescente, comparável tanto ao do lactente que assimila o universo a sua atividade corporal, como da primeira infância, que assimila as coisas ao pensamento em formação (jogo simbólico, etc). Esta última forma de egocentrismo, manifesta pela crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não estes à realidade. É a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo. (PIAGET, 1997, p. 60).

O fato do adolescente não precisar mais da realidade concreta para pensar é o que possibilita essas crenças. Na verdade, a realidade de um evento passa a ser secundária pois o novo pensamento é capaz de pensar em alternativas de ação, substituindo eventos concretos por proposições.

Com a consolidação da nova forma de pensar (raciocinar) a presunção intelectual tende a ir diminuindo e o adolescente se adequando à realidade e aos fatos, entendendo suas possibilidades de transformação mas também suas limitações. Ao começar usar seu pensamento para comparar, testar, combinar (proposições combinatórias) e levantar hipótese é possível entender certas leis de funcionamento da realidade antes não percebida.

Portanto, aquelas inquietações da adolescência, relacionadas à maneira de pensar, tendem a diminuir senão acabar. Piaget afirma que se o adolescente for assistido e orientado corretamente não haverá problemas com seu desenvolvimento ulterior. Para tanto afirma que

Da mesma maneira que a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas, o trabalho efetivo e constante, desde que empreendido em situação concreta e bem definida, cura todos os devaneios. Não é preciso inquietar-se com as extravagâncias e com os desequilíbrios dos melhores entre os adolescentes. [...] A metafísica própria ao adolescente, assim como suas paixões e megalomanias, são preparativos reais para a criação pessoal. (PIAGET, 1997, p. 64).

É importante lembrar que Piaget teve como foco de suas investigações e elaborações o desenvolvimento cognitivo, do pensamento. Na verdade, a questão que hoje se coloca, até mesmo em termos cognitivos, é: até onde não inquietar-se com as extravagâncias dos adolescentes? Previa Piaget situações experienciais como as contemporâneas?

1.4 Adolescência e Uso Abusivo de Álcool

Um grande número de teorias atuais sobre o uso abusivo de álcool por adolescentes acredita que a maioria dos adolescentes que se iniciam no uso de álcool o fazem por pressões externas, pressões estas vindas do próprio grupo que podem ser diretas, através de frases, ameaças, ironias ou de forma indireta, através de sutilezas como olhares reprovadores, escassez de convites para participar das atividades do grupo e/ou preconceitos.

Segundo Bossa (1998, p. 270), nos grupos

Ocorre um processo de superidentificação maciça, onde todos se identificam com cada um. Estas afiliações estão a serviço da segurança emocional e, por isso, o grupo adolescente pode ser facilmente induzido a identificar-se com promessas mágicas de valor e continuidade, e ser manipulado dentro de contextos eticamente duvidosos.

A mídia é um bom exemplo de pressão externa no que se refere à manipulação da opinião dos adolescentes. Fica claro que a veiculação atual das empresas de bebidas alcóolicas, sobretudo as cervejarias, tem como foco principal o público adolescente. A estratégia tem sido a de promover eventos culturais, esportivos e musicais a fim de relacionar a cerveja aos jovens; além de tentar vender uma imagem positiva dessa bebida chamando a atenção para o “baixo índice” de teor alcoólico na sua constituição (em torno de 6%).

Segundo um estudo realizado pelo Cebrid (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas) em 1999, ao lado das propagandas de bebidas alcóolicas, os principais fatores que levam o adolescente a beber abusivamente são o incentivo da sociedade e dos grupos para que as pessoas bebam em situações sociais e a facilidade de menores adquirirem bebidas em supermercados e lojas.

No entanto, o fato da mídia desse setor ser apelativa, não justifica isoladamente o uso abusivo de álcool pelos adolescentes. Apesar de todos os fatores que possam levar os

jovens ao abuso, não é possível atribuir única e exclusivamente aos fatores externos a responsabilidade pelo problema, pois estaríamos subestimando a capacidade do adolescente de decidir sobre si mesmo.

O que normalmente acontece é que o adolescente pode encontrar nas drogas, e mais especificamente no álcool, a identidade que busca nesse período da vida. Os grupos acabam se formando levando em conta algumas condições: aqueles que transam e aqueles que não transam, os que estudam e os que não estudam, os que fazem uso de bebidas alcóolicas e os que não fazem e assim por diante. Segundo Blackson e Tarter (1994), o uso de álcool e outras drogas acaba sendo o fator determinante na identificação e união dos adolescentes em grupos.

Fazer uso abusivo de bebidas alcóolicas representa, muitas vezes, a entrada no mundo dos adultos. Dessa forma, beber, fumar e/ou transar funcionam como referências aos adolescentes que estão passando por um período de confusão de papéis.

Segundo Erikson (1972) essa confusão está relacionada à definição da identidade que se configura em três áreas básicas: a identidade sexual, a profissional e a ideológica. Dentre essas áreas, a ideológica é a que está mais diretamente relacionada ao nosso estudo, ainda que não possamos pensar nesses itens isoladamente no comportamento do adolescente, uma vez que esse é uma pessoa integral. No entanto, a identidade ideológica refere-se aos posicionamentos que o adolescente, em permanente reconstrução interna, deve tomar frente ao mundo. A construção da identidade envolve diversos fatores como a personalidade individual, a consciência subjetiva, as relações sociais e os fatores externos. Dessa forma, o adolescente se autodefinirá por meio da interação entre esses fatores, sendo todos igualmente importantes para posteriores decisões. É justamente neste momento de tomada de posições e decisões que o adolescente pode “escorar-se” no álcool ou nas drogas em geral, associando fragilidade (disponibilidade) interna e possibilidades (reforços) externas.

Segundo Osório (1989) há dois grandes equívocos relacionados ao uso de drogas pelos adolescentes:

- 1) Por parte dos próprios adolescentes, a ilusão de que as drogas são sinônimos de liberdade ou de livre expressão, quando na verdade essas escravizam e submetem seu usuário aos interesses, por exemplo, dos traficantes.
- 2) Por parte dos pais, que pensam que ao usar drogas os filhos estão protestando ou desafiando a moral doméstica quando na verdade os estão imitando. Pais que fumam, bebem ou fazem uso indiscriminado de tranqüilizantes ou outras drogas, estão transmitindo aos filhos a mensagem implícita de que as drogas têm sua função no “mundo dos adultos.”

Com tais considerações não se está simplesmente procurando inocentar os adolescentes ou incriminar os pais pela incidência, reconhecidamente cada vez maior, das toxicomanias em geral entre os jovens, mas antes buscando assinalar que uma abordagem compreensiva do uso de tóxicos na adolescência não é possível sem incluir, ao lado dos estudos das motivações conscientes e inconscientes dos jovens, a avaliação correta do papel dos pais e da sociedade na gênese e manutenção do problema. (OSÓRIO, 1989, p. 44).

Buscar explicações plausíveis para o uso abusivo de álcool na adolescência requer esses mesmos cuidados: observar e entender as motivações conscientes e inconscientes do adolescente, assim como analisar o papel dos pais e da sociedade como um todo. As pesquisas que abordam esse tema precisam investigar esses fatores, dando ênfase a um ou outro, mas nunca negligenciando a importância de cada um deles na definição do comportamento de beber abusivamente.

O estudo que empreendemos foca um desses fatores: o raciocínio moral dos adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, ou seja, investigamos um fator intrapsíquico do adolescente (sua moralidade) que, no entanto, é construída através de sua interação com o meio em que vive.

Antes de refletirmos sobre o desenvolvimento da moralidade e suas possíveis relações com o uso abusivo de álcool, analisaremos a questão da responsabilidade moral e da liberdade de escolha, um dos paradoxos centrais na polêmica sobre o abuso de drogas.

1.5 A Responsabilidade Moral e a Liberdade de Escolha

Inicialmente julgamos necessário esclarecer que nossas reflexões filosóficas sobre a moral, apóiam-se em Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão e expressão máxima do pensamento Iluminista. Segundo Kant, a moral é regida por três grandes princípios: a universalidade da lei, a dignidade absoluta do indivíduo humano e a autonomia da vontade, sendo a liberdade um postulado da lei moral pautada no imperativo categórico. O imperativo categórico é a lei máxima, na qual a razão deve apoiar-se para que um ato ou pensamento seja considerado moral. A formulação do imperativo categórico kantiano é regida pelas seguintes premissas: agir de forma que a máxima de nossos atos possa valer como um princípio de lei geral e não tratar as pessoas como um meio mas como um fim em si mesmo.

Um esclarecimento que se faz necessário é a distinção entre ética e moral, ainda que em alguns contextos esses termos apareçam como sinônimos.

A moral é o sistema de regulamentação das relações entre os indivíduos, sendo uma forma de comportamento humano presente em todos os tempos e em todas as sociedades. Mas a moral não deve ser entendida como um sistema normativo único, válido para todos os tempos e todos os homens. Segundo Vázquez (1997) a moral é uma forma específica de comportamento humano, cujos agentes são os indivíduos concretos que agem moralmente quando em sociedade, sendo que a moral existe necessariamente para cumprir uma função social.

A ética, por sua vez, é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. A ética inscreve-se no campo da reflexão pois os homens, além de agir moralmente refletem sobre seu comportamento prático e o tomam como objeto de sua reflexão e de seu pensamento.

Ao diferenciar problemas morais de problema éticos, Vázquez (1997, p. 7-8) nos fornece uma definição bastante didática sobre as peculiaridades da ética e da moral.

À diferença dos problemas prático-morais, os éticos são caracterizados pela sua generalidade. Se na vida real um indivíduo concreto enfrenta uma determinada situação, deverá resolver por si mesmo, com a ajuda de uma norma que reconhece e aceita intimamente, o problema de como agir de maneira a que sua ação possa ser boa, isto é, moralmente valiosa. Será inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela uma norma de ação para cada situação concreta. A ética poderá dizer-lhe, em geral, o que é um comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim – o bom – visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo concreto ou o de todos. O problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético. Ao contrário, definir o que é o bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético.

Dessa forma, moral e ética se relacionam intimamente mas não podem ser consideradas a mesma coisa. Kant propôs uma dialética entre ética e moral quando formulou o imperativo categórico e Piaget (1994) e Kohlberg (1992) mantiveram essa visão dialética em suas teorias sobre o juízo moral de crianças e adolescentes.

Refletir sobre questões como a liberdade de escolha e a responsabilidade moral é de fundamental importância para o estudo que ora empreendemos por ser um fator que está diretamente ligado à comportamentos de risco pessoal e social como o uso abusivo de álcool, foco de nossa pesquisa.

Podemos afirmar que uma das principais características da autonomia moral é a elevação da responsabilidade do indivíduo no seu comportamento moral; e, mais ainda, que um ato só pode ser considerado moral quando podemos atribuir ao sujeito uma responsabilidade não só pelo seu ato, como pelas consequências de sua ação.

A liberdade humana é pré-requisito para pensarmos na responsabilidade moral; pois só quando há opções na hora de decidir é que o indivíduo pode ser responsabilizado pelos seus atos. Assim sendo, não há como pensar em responsabilidade moral se não pensarmos em possibilidades de escolha; é preciso que haja um rol de opções para que o sujeito possa escolher uma delas e, então, responsabilizar-se por essa escolha.

Por isto, não basta julgar determinado ato segundo uma norma ou regra de ação, mas é preciso também examinar as condições concretas nas quais ele se realiza, a fim de determinar se existe a possibilidade de opção e de decisão necessária para poder imputar-lhe uma responsabilidade moral. (VÁZQUEZ, 1997, p. 87).

Portanto, não tem sentido falar de responsabilidade moral quando há determinismo, ou seja, quando a resposta é mecânica, automática, dada à priori.

Se alguém afirma que o determinismo é total, então não há mais ética. Pois a ética se refere às ações humanas, e se elas são totalmente determinadas de fora para dentro, não há espaço para a liberdade, como autodeterminação, e, conseqüentemente, não há espaço para a ética. (VALLS, 1996, p. 49).

O determinismo pode aparecer sob várias formas: o fatalismo (“tinha que acontecer”, “estava escrito”, etc), as doutrinas religiosas (um Deus dominador que tudo decide), o materialismo estrito (a natureza rege todos os atos); mas seja qual for a forma não há espaço para a liberdade de escolha e, conseqüentemente, para a responsabilidade moral, ou seja, a coação externa inviabiliza o ato moral e a reflexão ética.

Por outro lado, o libertarismo, extremo oposto ao do determinismo, também não representa a condição necessária à responsabilidade moral. No libertarismo ser livre significa decidir e agir como se quer, tendo como base apenas a própria vontade, o próprio eu, não levando o outro em consideração, excluindo também a possibilidade de um ato moral; pautado em princípios éticos.

A responsabilidade moral, dessa forma, está estritamente ligada à liberdade de escolha, mas também ao compromisso com o outro, com o bem da maioria, com uma ação

que considere o outro sempre como um fim em si mesmo (idéia kantiana) e nunca como um meio para se conseguir algo em benefício próprio. Como afirma Vázquez (1997, p. 103),

No ato moral, o sujeito não decide arbitrariamente; no seu comportamento, o seu caráter se revela como um fator importante. Mas a relação do seu comportamento com esta determinação interna que provém do seu caráter não rompe a cadeia causal, já que o seu caráter se formou ou modelou por uma série de causas ao longo de sua vida, na sua existência social, nas suas relações com os demais, etc.

Retomando nosso objeto de estudo, podemos dizer que o adolescente, pelo menos em princípio, tem a liberdade para escolher fazer uso ou não de bebidas alcoólicas e, dessa forma, pode ser responsabilizado pelo seu ato que, ao nosso ver, revela-se como um comportamento de risco tanto pessoal como social.

Liberdade tem um significado mais profundo do que simplesmente “fazer só aquilo que se gosta”; a liberdade acarreta a necessidade de se raciocinar moralmente sobre seus atos e conseqüências. Segundo Aratangy (2000, p. 14)

Se o impulso que leva um indivíduo a experimentar uma substância psicoativa é o desejo de romper as barreiras da realidade cotidiana, o resultado dessa experiência pode ser a criação de barreiras ainda mais limitantes, que estreitarão cada dia mais seu campo de interesses. Isto é, esse impulso que emana do mais precioso dos direitos humanos, que é a conquista da liberdade, pode levar a mais cruel das escravidões, que é a condição de dependência química ou psicológica.

Ao nosso ver, essas reflexões remetem-nos, inexoravelmente, à questão da moralidade e à célebre pergunta: “– Como devo agir?”

CAPÍTULO 2

SOBRE A MORALIDADE HUMANA

INSUBORDINAÇÃO

Questione-se o método,
a regra,
a convencionado.
Que a ordem da cartilha se corrompa,
que se curvem o juízo e a razão,
que se rompa o que ficou estipulado.
Afinal, não é preciso que um botão
permaneça o tempo todo abotoado.

(FIGUEIREDO, 1989, p. 58)

2.1 Pressupostos Teóricos sobre a Moral: Piaget e Kohlberg

A obra de Jean Piaget “O Juízo Moral na Criança” (1994) é, sem dúvida, um dos estudos pioneiros na área da psicologia da moralidade. Esta obra foi, e ainda é, referência constante de estudiosos da área e pode ser considerado um clássico.

Piaget sofreu grande influência das idéias do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) na elaboração de sua teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral. Para Kant (1974), existem duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia, que guiam as ações dos sujeitos e determinam suas relações com as regras, normas e leis.

A heteronomia pode ser definida como a obediência cega às regras sem, contudo, ter consciência de seu significado. Ser heterônomo é o mesmo que ser guiado por regras que vêm dos outros (hetero=outro, nomia=regra) e que não são construídas e elaboradas pelo próprio sujeito. Segundo Menin (1996, p. 40),

Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazemos tudo o que nos der na telha! Certos jovens acham que podem fazer o que quiserem, pois são “de menor” e a lei não os alcança [...].

A autonomia, ao contrário, pode ser definida como o respeito a determinadas regras que o próprio indivíduo construiu para si baseado em princípios de igualdade. Para Kant, é somente a autonomia que pode garantir a dignidade a qualquer ser humano, pois, entre outras prega a máxima de que devemos pensar sempre nos outros como um fim em si mesmo e não como um meio para que consigamos realizar nossas vontades. Assim sendo, a autonomia é uma forma de se relacionar com a humanidade que pressupõe descentralização, fundando-se exclusivamente na razão, segundo a visão kantiana.

Segundo Menin (1996, p. 42),

Piaget concorda com Kant que pode haver no ser humano duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia. Porém, como psicólogo, mostrará que essas duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução de uma sobre a outra dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às formas de relações sociais em que a criança estiver submersa.

A preocupação central de Piaget no Juízo Moral é a de mostrar como a consciência chega a respeitar as regras. Para tanto, o autor pesquisou o raciocínio que presidia as ações das crianças no jogo de bolinha de gude e pique, assinalando a existência de um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral que passa por três estágios distintos: a anomia (0-5 anos), a heteronomia (6-9 anos) e a autonomia (10 anos em diante).

O estágio de **anomia** (0-5 anos), é definido pela ausência de regras. A criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Piaget não se debruçou muito em estudar essa primeira fase, já que não podemos falar ainda da existência de uma moral, ainda que, desde muito cedo, as crianças estejam expostas a certos tipos de relacionamentos que podem determinar seus rituais.

O estágio de **heteronomia** (6-9 anos), é aquele em que a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas pela como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget chama a heteronomia de “moral do dever”, pois aqui as crianças obedecem as regras por dever à um adulto ou à algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo.

Nessa fase, as crianças julgam os atos alheios através do que Piaget (1994) denominou “julgamento por responsabilidade objetiva”, onde levam mais em conta as consequências materiais do fato do que a intenção de quem cometeu a falta. Explica Piaget (1994, p. 105)

Vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais.

Dessa maneira, as crianças apresentam-se como juízes rígidos e absolutos em seus julgamentos, sugerindo punições expiatórias para aqueles que cometeram alguma falta com grande prejuízo material, sem considerar a intenção dos envolvidos. Segundo Piaget (1994) a responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade para dar lugar ao surgimento de uma outra forma de julgamento: por responsabilidade subjetiva. Quanto a isso Piaget (1994, p. 103) esclarece:

[...] a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva não caracterizam, propriamente falando, dois estágios sucessivos, definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança [...].

Concluindo, na heteronomia, as crianças orientam os seus atos através de modelos recebidos mas “assimilam”, no sentido piagetiano, esses modelos segundo seu ponto de vista, que é rígido e inflexível, características próprias do egocentrismo.

O estágio de **autonomia** (10/11 anos em diante), apresenta características exatamente opostas ao de heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa fase corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato). Nela o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito à elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais

egocêntricos e triunfam leis universais. A partir daqui, as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito. Como resume Menin (1996, p. 50):

Na “moral do bem” ou autonomia, as crianças mais velhas:

- discutem e cooperam (operar com) entre si de forma a construir e/ou decidir as regras a que o grupo se submeterá;
- têm consciência da regra como um produto do grupo, que tem razões racionais e sociais para existir e que pode ser mudada se isso se fizer necessário ao grupo;
- julgam os outros colocando-se no lugar deles e assim são capazes de avaliar as intenções dos atos;
- consideram mais errado (mentira e outras transgressões) aquilo que mais prejudica a relação de confiança, de solidariedade entre as pessoas, a convivência no e do grupo, mesmo que isso se mostre velado, disfarçado e escape à punição direta;
- enfim, consideram justo aquilo que resultar num benefício distribuído o mais igualmente possível, o mais eqüitativo. Ou, **como diria o filósofo** (grifo nosso), no que garantir a dignidade para todo e qualquer ser humano: ninguém ser usado como um meio para o outro.

Esses três estágios fazem parte do caminho psicogenético descoberto por Piaget, no desenvolvimento da moralidade. Há, ainda, um outro fenômeno exaustivamente estudado por esse autor que se relaciona às fases descritas acima: a evolução da noção de justiça.

Para Piaget (e posteriormente para Kohlberg), a justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída paulatinamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade. Sabemos que, quando Piaget fala em desenvolvimento está se referindo a um caminho a ser percorrido até se chegar a um ponto mais evoluído. No caso da justiça, esse caminho passa por três fases.

Num primeiro momento, a criança apresenta uma noção bastante pessoal de justiça, o que Piaget denominou de crença na justiça imanente. Ela acredita que toda transgressão será, inevitavelmente, castigada. Nessa primeira fase, as punições (ou castigos) se apresentam como automáticas, vindas dos próprios objetos ou da natureza. Para as crianças dessa fase, a natureza seria uma espécie de cúmplice do adulto, punindo as desobediências

que fugiram aos olhos destes. Essa é a noção mais primitiva de justiça e está diretamente ligada à anomia e à heteronomia.

A segunda fase do desenvolvimento da noção de justiça é marcada pela idéia que a criança constrói de que é preciso haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção) aplicado; o que Piaget denominou de justiça retributiva. Há dois tipos de sanções ligadas à essa noção de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. Vejamos do que se trata.

Na sanção expiatória, a qualidade do castigo é estranha a do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade.

Explica Piaget (1994, p. 161)

Pouco importa que, para punir uma mentira, se infrinja ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta.

Crianças mais heterônomas optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a severidade do castigo.

Na sanção por reciprocidade, ao contrário, o castigo é diretamente ligado à qualidade do delito. Esse tipo de sanção é ligada à cooperação e às regras de igualdade. Nesse caso, se uma criança quebrou algo não vai ficar sem almoço ou sem seus brinquedos mas, vai ajudar a limpar a bagunça que fez.

Como afirma Piaget (1994, 162)

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade.

Crianças mais autônomas, optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a reciprocidade.

Na terceira, e última, fase da evolução da noção de justiça, as crianças mais velhas fazem seus julgamentos guiadas por princípios de igualdade, ou seja, pela disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um e, a partir desse reconhecimento, aplicar a mais justa sanção em determinada situação. Essa é, sem dúvida, a noção mais evoluída de justiça e está diretamente ligada à autonomia.

A construção da moralidade autônoma, no entanto, pressupõe interação social. Piaget nos lembra que há dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

Segundo esse autor as crianças, desde muito cedo, estabelecem relações sociais com aqueles que as cercam e independente de quem sejam essas pessoas (pais, professores, colegas, vizinhos, etc), os vínculos sociais são formados. No entanto, essas relações estão subordinadas, num primeiro momento, ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação.

Nas relações de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, usam de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, pregam a submissão infantil e não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que isso seja impossível para uma criança egocêntrica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com o do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntrico e a construção da capacidade de reciprocidade. Porém, nas relações de coação esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança mas não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget deu o nome de “respeito unilateral”, ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adulto, é claro! Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil.

Por outro lado, nas relações de cooperação, há trocas efetivas entre adultos e crianças e prevalência do respeito mútuo, entre iguais.

Nas palavras de Piaget (1994, p. 294),

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação.

Piaget pode ser considerado o autor que iniciou empiricamente os estudos acerca da moralidade humana e suas descobertas, como já afirmamos, serviram de base para a construção de diversas outras correntes teóricas acerca do tema moralidade.

Esse autor teve, no entanto, como foco de suas pesquisas crianças de até 11 anos de idade. Dessa forma, durante algum tempo, estendeu-se as descobertas de Piaget para buscar entender, também, a moralidade de jovens e adultos. Segundo Díaz-Aguado (1999, p. 24),

Em função dos estudos posteriores realizados, pode afirmar-se que Piaget (1932) acertou na conceituação do desenvolvimento moral como uma mudança que vai da heteronomia à autonomia, assim como nas transformações principais que começam a ser produzidas ao se aplicar a problemas morais a reciprocidade lógica (entre os sete e os dez anos). Entretanto, sua descrição do desenvolvimento moral resulta incompleta. O logro dos níveis superiores de autonomia moral parece produzir-se na idade adulta e supor uma seqüência evolutiva muito mais complexa.

É somente no final da década de 50⁴, que o psicólogo americano Lawrence Kohlberg e sua equipe nos Estados Unidos, baseados nas idéias de Piaget, começam a desenvolver uma teoria sobre o raciocínio moral de adolescentes e adultos, dando prosseguimento ao que Piaget já havia descoberto.

⁴ Mais especificamente em 1955, quando Kohlberg inicia suas pesquisas que dariam origem à sua tese de doutorado, apresentada em 1958, na Universidade de Chicago.

Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, decidí utilizar el método y los supuestos generales de Piaget. Significaba esto, primeramente, el centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia. Lo mismo que Piaget, asumí que las activas construcciones morales del niño, a diferencia de los pasivamente aprendidos clichés morales del adulto, se centrarían en el sentido de justicia del niño. (KOHLBERG, 1992, p. 33).

A teoria de Kohlberg encontra-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como a de Piaget, tendo como base os seguintes pontos:

- a) o desenvolvimento inclui transformações básicas das estruturas cognitivas, que não podem ser explicadas através dos parâmetros da aprendizagem associacionista (reforço, repetição, etc.) mas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas;
- b) o desenvolvimento das estruturas cognitivas resulta de processos de interação entre o organismo e o meio em que a pessoa está inserida;
- c) as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação sobre objetos que evoluem de esquemas sensório motores para esquemas simbólicos;
- d) o desenvolvimento das estruturas cognitivas leva a formas superiores de equilíbrio, o que otimiza a interação e a reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto (ou situações) e a ação do objeto percebido sobre o organismo.

Estes são pressupostos básicos e gerais sobre o desenvolvimento cognitivo, ou seja, sobre as formas de pensar os objetos físicos e sociais. O desenvolvimento sociomoral também se apóia nesses pressupostos mas apresenta, ainda, características próprias que serão largamente discutidas através da apresentação da teoria sobre o desenvolvimento do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg.

É importante ressaltar que a teoria de Kohlberg, assim como a de Piaget (sua principal referência, além de Kant), é interacionista, contrapondo-se às teorias inatistas (que

entendem o desenvolvimento como algo pré-programado) e ambientalistas (que entendem o desenvolvimento como um produto das pressões do meio). Segundo esse autor,

O suposto cognitivo-evolutivo é de que a estrutura mental básica é resultado de uma interação entre certas tendências que estruturam o organismo e a estrutura do mundo exterior, mais do que o reflexo de qualquer uma delas diretamente. (KOHLBERG, 1992, p. 54).

A teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e apresenta algumas características gerais, entre elas:

- a) os estágios denotam diferenças qualitativas na maneira de pensar das crianças, em idades diferentes;
- b) estas diferentes maneiras de pensar seguem uma sequência invariável;
- c) cada estágio forma um todo estruturado, configurando-se como estados de equilíbrio majorante;
- d) os estágios são integrações hierárquicas, formando uma ordem de estruturas crescentes, ou seja, vão sempre de um estágio de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio.

Afirma Kohlberg (1992, p. 34),

Estas construcciones de mis sujetos me convencieron del segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva de Piaget, el supuesto de los estadios. Si el primer supuesto de Piaget era el de la estructura cognitiva, el niño como filósofo que construye su mundo, su segundo supuesto era que estas construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia a orden invariante.

Como os estágios também são construções realizadas através da interação com o meio, é possível haver variações quanto à idade em que ocorrem, dependendo dos estímulos vindos do meio; no entanto, sua sequência se manterá invariável. Explica Kohlberg (1992, p. 59),

O conceito de estágio implica numa ordem ou sequência invariante de desenvolvimento. Os fatores culturais e ambientais ou a capacidade mental inata podem fazer com que um grupo de crianças alcance um dado estágio

em um tempo muito anterior a outras crianças. Sem dúvida, todas as crianças devem passar pela mesma ordem de passos, independente do tipo de aprendizagem que recebam. (KOHLBERG, 1992, p. 59).

Assim como o desenvolvimento cognitivo, o sociomoral também ocorre por meio de estágios. Os estágios de raciocínio moral propostos por Kohlberg são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Segundo o autor,

Siempre he tratado de dejar claro que mis estadios son estadios de razonamiento de la justicia, no de emociones, aspiraciones o acción. Nuestra base de datos ha sido un conjunto de dilemas hipotéticos planteando conflictos entre los derechos o reclamaciones de diferentes personas en situaciones de dilema. Las preguntas estándar que hemos hecho para verificar el razonamiento de nuestros sujetos se han centrado en aspectos de justicia e rectitud. (KOHLBERG, 1992, p. 232).

Kohlberg afirma que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral deriva das definições de Hare (1982) que propõe que o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. “Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant.” (BIAGGIO, 2002, p. 37).

Em sua pesquisa de doutorado, Kohlberg chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia propostos por Piaget eram insuficientes para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral que tinham aparecido entre os adolescentes estudados.

Segundo Kohlberg (1992) há seis estágios de raciocínio moral que podem ser agrupados em três níveis, são eles:

Nível pré-convencional, onde estão os estágios 1 e 2. Nesse nível, as crianças (até por volta dos 9 anos de idade) decidem o que é certo fazer baseadas somente em interesses próprios ou no medo da punição. As questões morais são colocadas considerando-se apenas o interesse das pessoas implicadas.

Nível convencional, onde estão os estágios 3 e 4. Nesse nível, a ação certa é aquela pautada nas convenções sociais determinadas por pessoas que se apresentem enquanto autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. O indivíduo emite juízos tendo como referência as regras do grupo e as expectativas que esse tem sobre ele. Os temas morais se apresentam como um meio para haver adequação social.

Nível pós-convencional, onde estão os estágios 5 e 6 (menos encontrados por Kohlberg). Nesse nível, a ação certa é aquela guiada por princípios morais universais, pautados na reciprocidade e na igualdade. O pensamento é regido por princípios e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais.

Podemos esquematizar os níveis e estágios propostos por Kohlberg da seguinte maneira (Quadro 3):

Quadro 3 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral da teoria de Kohlberg

Níveis	Estágios
Nível pré-convencional: baseado em necessidades individuais.	1. Orientação pela obediência e punição.
	2. Orientação ingenuamente egoísta.
Nível convencional: baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas.	3. Orientação do tipo “bom menino”.
	4. Orientação para manter a autoridade e a ordem social.
Nível pós-convencional: moralidade por princípios universalizantes.	5. Orientação do tipo contratual-legalista.
	6. Orientação por princípios universalizantes.

(Adaptado do quadro proposto por Menin, 1996, p. 57-58)

É importante lembrarmos que o raciocínio moral é claramente um raciocínio e, assim sendo, o raciocínio moral avançado se baseia em um raciocínio lógico avançado. Existe um paralelismo entre o estágio lógico de um indivíduo e seu estágio moral. Uma pessoa cujo estágio lógico é operatório-concreto está limitada a níveis morais pré-convencionais (estágios 1 e 2). Dessa forma, apenas pessoas do estágio formal estariam possibilitadas de construir um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6). No entanto, se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária ao desenvolvimento moral, não é uma

condição suficiente. Vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico.

Segundo Kohlberg (1992), depois dos estágios de desenvolvimento lógico vem os de percepção social que, em parte, são descritos quando Kohlberg define os estágios morais. Esses estágios definem como o indivíduo percebe as outras pessoas, interpreta seus sentimentos e o papel que ocupa na sociedade. Eles estão estreitamente ligados aos estágios morais, porém, são mais amplos, posto que não tratam apenas da justiça e de eleger entre o correto e o incorreto. Fazer um juízo de justiça em certo nível é mais difícil que simplesmente ver o mundo nesse nível. Assim como ocorre com a lógica, o desenvolvimento da percepção (perspectiva social) de um estágio ocorre antes ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo do juízo moral.

O Quadro 4 resume os seis estágios morais propostos por Kohlberg, mostrando o conteúdo de cada estágio, segundo aquilo que é correto, as razões para agir corretamente e a perspectiva social do estágio.

Quadro 4 - Conteúdos dos níveis e estágios da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg

Nível e Estágio	O que é correto	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
Nível I: Pré-convencional			
Estágio 1: Moralidade Heterônoma	Evitar romper com as normas por medo do castigo. Obedecer por obedecer e evitar causar dano físico a pessoas e propriedades.	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista ego-cêntrico. Não considera os interesses alheios e não relaciona pontos de vista. Confusão entre sua própria perspectiva e a da autoridade.
Estágio 2: Individualismo – finalidade instrumental e intercâmbio	Seguir as normas por interesses próprios e desejar que os outros façam o mesmo. É correto aquilo que é fruto de intercâmbio, trocas.	Atender as necessidades e interesses próprios em um mundo em que outras pessoas também têm seus interesses.	Perspectiva individualista concreta. Consciência de que todos têm seus próprios interesses, o que leva a conflitos, de forma que o correto é relativo.

(continua)

(conclusão)			
Nível e Estágio	O que é correto	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
Nível II: Convencional			
Estágio 3: Mútuas expectativas interpessoais Relações e conformidade interpessoal.	Viver de acordo com o que as pessoas esperam. Desempenhar o papel de bom filho, bom amigo, etc., pois ser bom é importante e significa que se tem boa intenção.	Necessidade de ser uma pessoa boa com os outros e consigo mesmo. Cuidar dos outros	Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos. Consciência de que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais.
Estágio 4: Sistema social e consciência	Cumprir as obrigações acordadas. As leis devem ser mantidas mesmo em caso extremos mas também é correto contribuir com a sociedade e as instituições	Manter as instituições funcionando, evitando o colapso do sistema. Todos devem cumprir com suas obrigações, tendo como objetivo o social.	Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e as regras. Considera as relações individuais Segundo o lugar que ocupam no sistema.
Nível III: Pós-Convencional			
Estágio 5: Contrato social E direitos individuais	Ser consciente de que as pessoas têm variedade de valores e opiniões e a maioria deles são relativos ao grupo a que pertencem. No entanto, as normas devem ser imparciais e alguns valores como a vida e a liberdade devem manter-se em qualquer sociedade, independente da opinião da maioria.	Ser fiel às leis que foram estabelecidas através de um contrato social. As leis e as obrigações devem se basear em um cálculo racional de utilidade, ou seja, é bom aquilo que for o melhor possível para o maior número de pessoas.	Perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos que existe independente dos contratos e compromissos sociais. Leva em consideração os acordos através do consenso e reconhece os pontos de vista legal e moral, considerando que esses podem entrar em conflito.
Estágio 6: Princípios éticos universais	Seguir princípios éticos auto-escolhidos. A lei só é válida quando segue esses princípios universais como a justiça, a igualdade, os direitos humanos e a dignidade dos seres humanos enquanto pessoas individuais.	Crença, como pessoa racional, em princípios morais universais e o sentido de compromisso social entre eles.	Perspectiva de um ponto de vista moral do qual derivam os acordos sociais. Qualquer pessoa é um fim em si mesma e deve ser tratada com respeito e dignidade.

Como dissemos, assim como Piaget (1994), Kohlberg (1992) assinala que esses estágios dependem de uma construção que tem suas bases nas relações sociais estabelecidas

pelos indivíduos. Dessa forma, em sociedades mais rígidas, fechadas, patriarcais, onde os papéis sociais são rigidamente definidos e há pouco espaço para o diálogo, é quase impossível encontrar pessoas que cheguem a construir sua moralidade de acordo com os estágios cinco e seis propostos por Kohlberg. Por outro lado, jovens que vivem em situações mais democráticas, que participam efetivamente de decisões sociais considerando seus iguais, têm mais oportunidades para construir sua autonomia moral.

O colocar-se no lugar do outro é um dos quesitos principais para a construção da autonomia; questão essa já elaborada por Kant, no século XVIII, quando idealiza seu imperativo categórico e afirma “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). Ou seja, antes de tomar qualquer decisão moral pense se seu ato poderá ser comum a toda humanidade, coloque-se no lugar dos outros e veja se ninguém sairá ferido ou lesado para, só depois, colocar seu ato em prática.

Dessa forma, segundo Freitag (1992, p. 164),

Kohlberg assume a mesma posição de Kant, do Imperativo Categórico. O que a filosofia formulou como princípio da essência humana, Kohlberg justifica enquanto resultado final de uma longa construção. Uma das formulações do Imperativo Categórico é esta: nunca faça de você ou de outro o instrumento de seus interesses, mas aja como se você ou essa pessoa fosse um fim em si, para cada um e para a humanidade como um todo. Ou seja, o Imperativo Categórico define o respeito, a dignidade e a integridade da pessoa humana.

Uma outra questão importante abordada por Kohlberg é a da conduta moral. Atuar de forma moralmente alta requer um alto nível de raciocínio moral. Não se pode seguir princípios morais (estágios 5 e 6) se não se entende ou não se crê neles. No entanto, é possível raciocinar levando em conta tais princípios sem viver de acordo com eles. Ainda que um estágio moral alto seja um bom prognóstico para a ação moral, não há pesquisas que confirmem empiricamente tal hipótese.

Blasi (1980), citado por Kohlberg (1992), realizou uma extensa pesquisa onde verificou publicações sobre a relação entre o juízo e a ação moral, chegando a conclusão de

que a maioria dos estudos que se utilizam da teoria de Kohlberg apontam relações entre um alto estágio de raciocínio moral e a conduta moral, incluindo dimensões como a honestidade, resistência à tentação, conduta altruísta e pró social. No entanto, acaba por concluir que apesar dessas evidências, que devem ser consideradas, esses estudos não apresentam nenhuma teoria consistente, com hipóteses confirmadas, sobre a relação entre juízo e ação moral.

Para esse autor (BLASI, 1980 apud KOHLBERG, 1992), a ponte teórica entre o juízo e a ação moral é o juízo de responsabilidade, ou seja, a responsabilidade para atuar de forma moralmente correta. Kohlberg concorda com essa idéia e sugere que o estágio moral influencia a ação moral através do juízo de responsabilidade; que tende a aumentar com a evolução do raciocínio moral.

A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral é deôntica, focada sobre questões de direitos e deveres (justiça) e não aretaica, focada sobre o valor moral, virtude ou aretê (areth) de pessoas, ações ou escolhas morais.⁵

Segundo Kohlberg (1992), as estruturas do raciocínio moral (princípios morais) conduzem a dois juízos mais específicos: um juízo de eleição deôntica e um juízo de responsabilidade. Esses juízos morais cumprem duas funções: uma função deôntica de decisão e uma função do juízo de responsabilidade de atuar segundo o que se julga ser correto.

Os juízos deônticos derivam de uma regra ou princípio, como por exemplo, o imperativo categórico de Kant baseado num princípio de justiça. Na verdade, o juízo deôntico deve ser considerado como um juízo de primeira ordem sobre o que é correto e a responsabilidade como um juízo de segunda ordem da vontade de atuar segundo esse juízo. A função do juízo de responsabilidade é determinar até que ponto aquilo que é moralmente bom é também necessário, cumprindo a função de “seguir até o final”. Para Kohlberg, a transição do juízo de responsabilidade para a ação moral está apoiada na auto-consciência moral ou auto-percepção.

⁵ A teoria moral de Aristóteles, apresentada em *Ética à Nicômaco*, é um exemplo de teoria aretaica, onde a preocupação central são as virtudes, como a coragem, a temperança e, entre elas, a justiça.

Muitas são as críticas, principalmente no âmbito da psicologia, que chegam às teorias de Piaget e Kohlberg. Entre elas podemos citar as de Gilligan (1993), Campbell e Christopher (1996) e Flanagan (1996). Essas críticas, entre outros pontos, consideram que essas teorias têm uma preocupação apenas com a moralidade masculina, assim como desvalorizam a dimensão afetiva.

No entanto, segundo LaTaille (1998), as teorias de Piaget e Kohlberg continuam sendo as mais fortes referências para os estudos sobre a moralidade humana no âmbito da psicologia, apesar das turbulências que atingiram tanto a definição do objeto a ser estudado quanto as variáveis psicológicas escolhidas para explicar o desenvolvimento moral.

Por exemplo, Carol Gilligan provocou um acirrado debate ao afirmar que teorias como as de Freud, Piaget e Kohlberg eram de certa forma “sexistas”, pois privilegiariam uma visão masculina da moral. Suas pesquisas a levaram a afirmar que a moralidade masculina tem uma orientação específica (o ideal de justiça, portanto referenciado no direito do outro) diferente da orientação das mulheres, que privilegia o ideal do cuidado para com o outro (portanto referenciado na necessidade do outro, que não configura necessariamente um direito). (LATAILLE, 1998, p. 10).

Mesmo considerando as críticas empreendidas aos estudos de Piaget e Kohlberg, nossa opção teórica e metodológica baseia-se na formulação desses dois autores, pois segundo Freitag (1992) as idéias formuladas por eles têm sua construção teórica e metodológica muito bem articuladas, testadas e discutidas.

2.2 Moralidade e Uso Abusivo de Álcool na Adolescência

Ao eleger o tema desenvolvimento do raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes como foco de nossa pesquisa, buscamos fazer um levantamento bibliográfico de estudos já realizados nessa área. No Brasil, é vasta a bibliografia sobre adolescentes

infratores (QUEIROZ, 1984; GUIRADO, 1980; VOLPI, 1998), sendo que essas pesquisas têm como principal preocupação analisar políticas de funcionamento dos órgãos estatais de recuperação de adolescentes praticantes de atos infracionais, como a FEBEM, ou estudar as consequências afetivas e sociais na vida dos adolescentes que passaram por essas instituições.

Há, também, algumas pesquisas referentes a moralidade do adolescente infrator, normalmente referentes àqueles que já passaram por instituições recuperadoras ou por medidas sócio-educativas, como as realizadas por Bzuneck (1979), Koller (1989) e Menin (2000).

No entanto, não encontramos, no Brasil, pesquisas que busquem estudar a moralidade de adolescentes que apresentam comportamentos de risco pessoal e social, como o uso abusivo de álcool, que ainda não foram definidos como “infratores” mas que encontram-se nas escolas, preocupando pais e educadores e que ainda não se tornaram “caso de polícia”. Não constatamos a existência de estudos que busquem analisar o desenvolvimento do raciocínio moral desses jovens e qual a percepção que eles têm de seus atos.

É importante esclarecer que não consideramos os jovens que fazem uso abusivo de álcool como infratores, mas como pessoas que começam a desenvolver um comportamento extremamente prejudicial a si mesmo e aos outros, buscando no álcool a “cura” para alguns de seus males (reais ou imaginários). Na verdade, o uso do álcool é reforçado a todo momento, principalmente pela mídia, que foca como consumidores mulheres e homens adultos e jovens.

Frente a tanta oferta parece um suplício “tantalânico” resistir. Tântalo é um personagem da mitologia grega, rei da Lídia, que convidou os deuses para um suntuoso banquete, em que serviu como refeição os membros de seu próprio filho, Pélope. Indignados com sua conduta, os deuses condenaram Tântalo a passar fome e sede, preso em um jardim onde abundam frutas e águas. O jardim de Tântalo é um lugar mitológico que representa o suplício de não se poder obter aquilo que é fartamente oferecido, porém proibido. Este parece ser, também, o dilema dos jovens frente a discursos cindidos: de um lado a mídia com apelos

para que se divirtam e aproveitem a vida ingerindo álcool e do outro as campanhas um tanto quanto moralizadoras contra a bebida que, assim como as propagandas, aparecem a todo momento na televisão e nas falas da sociedade.

Pinsky e Silva, estudando comerciais de bebidas alcoólicas, demonstraram que a frequência destes era, em média, maior do que a frequência de comerciais sobre outros produtos, como bebidas não alcoólicas, medicamentos ou cigarros. Mais ainda, dos cinco temas mais frequentemente encontrados nos comerciais de bebidas alcoólicas, três deles (como relaxamento, camaradagem e humor) eram diretamente relacionáveis às expectativas dos jovens. Além disso, não havia, à época, qualquer tipo de mensagem consistente quanto ao consumo moderado das bebidas anunciadas. (PECHANSKY et al., 2004, p. 15).

Atualmente, as propagandas de bebidas alcoólicas terminam com uma das seguintes frases “Beba com moderação”, “Beba com responsabilidade” ou “Esse produto é destinado a adultos”. Essa obrigatoriedade é uma das iniciativas do Conselho nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (CONAR) que busca regulamentar os comerciais de bebidas alcoólicas voltadas para os jovens.

Em resolução divulgada em outubro de 2003, o CONAR define uma série de regras e parâmetros restritivos à propaganda de bebidas alcoólicas visando a exclusão de imagens voltadas para menores, vetando a utilização de pessoas menores de 25 anos nos comerciais, dentre outras. (PECHANSKY et al., 2004, p. 15).

Tais restrições buscam atender à Lei nº 9.294, de 15 de julho de 1996, que proíbe a venda de bebidas alcoólicas a menores de 18 anos de idade. No entanto, essas iniciativas são tímidas frente aos apelos da publicidade de bebidas alcoólicas que causa um grande impacto sobre os jovens, já que apela para questões importantes para esse público, como as imagens de liberdade, beleza, convívio em grupo, alegria, etc.

Em artigo recente, Saffer, ao discutir mitos culturais e símbolos utilizados em propaganda sobre álcool, conclui que a mídia efetivamente influencia o consumo. Para uma mente em desenvolvimento, tipicamente sugestionável e plástica como a de um adolescente, o paradoxo de posição da sociedade e a falta de firmeza no cumprimento de leis são um caldo de cultura ideal para a

experimentação tanto de drogas como de álcool (SIC!), contribuindo para a precocidade da exposição de jovens ao consumo abusivo. (PECHANSKY et al., 2004, p. 16).

Essa falta de coerência pode certamente ser percebida pelos adolescentes e envolve escolhas e tomadas de decisão por parte dos mesmos. Para tanto, sua moralidade será colocada em prática.

Kohlberg (1966) é um dos autores que realizaram pesquisas referentes à violência e moralidade em adolescentes. Esse autor propõe uma intervenção via processos educativos que devem ocorrer dentro das escolas. Para tanto, desenvolveu um estudo longitudinal (durante 10 anos) em escolas norte-americanas onde buscou rever o alto grau de violência que ocorria entre os jovens estudantes. A partir de então, Kohlberg propôs encontros semanais onde eram discutidos dilemas morais e realizadas plenárias, através de um comitê de ética, onde os casos de violência eram julgados pelos próprios adolescentes que pensavam em alternativas para resolução dos problemas, que eram discutidos abertamente e sem punição.

Outros autores como Berkowitz (1991) e Kuther e Higgins-D'Alessandro (2000), nos Estados Unidos, iniciaram as discussões sobre raciocínio moral, habilidades perceptivas e envolvimento em comportamentos de risco, tendo como foco o uso abusivo de álcool, de adolescentes que freqüentam escolas regulares. É exatamente desses estudos aliados a nossas observações do cotidiano escolar que nasceu nosso interesse em estudar o tema que ora colocamos.

Para Berkowitz (1991) a prevenção ao abuso do álcool e uso de drogas requer um estudo sobre as predisposições psicológicas envolvidas nessa ação. Uma das questões psicológicas que, segundo esse autor, deve ser estudada e que tem sido negligenciada pelas pesquisas recentes é o raciocínio moral desses adolescentes e a percepção que esses têm de sua moralidade. Berkowitz afirma que o raciocínio moral só poderá influenciar a decisão do adolescente em não se envolver com o abuso de álcool e drogas se esse tiver uma percepção

peçoal de seus componentes morais e como esses se relacionam com seu comportamento. Dessa forma, esse autor relembra a importância do auto-reconhecimento moral, do olhar pessoal sobre os próprios valores morais e sua relação com os atos cotidianos.

Também para Kuther (2000), é a percepção que os jovens têm sobre seus atos, o que ele chamou de habilidade perceptiva, que media o raciocínio moral e o envolvimento em atividades de risco pessoal e social. A ponte entre a “formação” moral dos adolescentes e o seu envolvimento em comportamentos de risco é, segundo esses autores, a percepção dos próprios atos por esses adolescentes (KHUTER; HIGGINS-D’ALESSANDRO, 2000).

Puig (1998a,b), na Espanha, também aponta a importância do auto-reconhecimento moral, quando propõe que o primeiro passo num programa de educação moral deva ser a clarificação de valores, ajudando a construir a identidade moral do sujeito, o que pode facilitar o encontro do juízo e da ação moral.

Abide, Richards e Ramsay (2001) realizaram dois estudos sobre raciocínio moral e sua relação com a decisão de fazer uso abusivo de substâncias como álcool, tabaco e drogas ilícitas, entre adolescentes e adultos.

Em seu primeiro estudo confirmaram a hipótese de que indivíduos que acreditam que o uso dessas substâncias é algo que envolve um componente moral são menos dispostos a fazerem uso dessas substâncias do que aqueles indivíduos que consideram o fato de fazer ou não uso de drogas como uma escolha pessoal.

Comparable to earlier findings of Berkowitz and his colleagues, results of this study indicate that college students who categorize certain behaviors, getting drunk, smoking marijuana, etc., as “moral” indicate that they engage in those behaviors much less than indicated by those who believe that such actions are a matter of personal choice. (ABIDE; RICHARDS; RAMSAY, 2001, p. 377).

O segundo estudo buscou verificar a hipótese de que indivíduos que apresentam um raciocínio moral mais desenvolvido apresentam maior consistência entre o que pensam

sobre o uso de drogas e o seu envolvimento com essas substâncias. Os autores concluíram que quanto mais desenvolvido (autônomo) for o raciocínio moral, maior será a relação entre juízo e a ação moral ou, em outras palavras, maior a consistência entre aquilo que o indivíduo pensa e aquilo que ele faz.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

REFORMULANDO

Está na hora de trocar a massa
gasta,
esfarelante,
pasta:
a composição amorfa e amarelante.
É preciso mudar essa fusão.
Quando a fórmula já não agrada
e se desgasta,
há que romper a estrutura
já velha,
farta e morta
antes que a gosma fique dura,
antes que a dura fique torta.
Reformulação.
Se a princípio o cheiro novo
assusta e acua,
vem logo uma versão,
fresca,
tenra
e nua,
que leva forte e fácil
à satisfação.

(FIGUEIREDO, 1989, p. 80)

A questão metodológica é sempre um assunto complexo seja para uma pesquisa em Educação ou nas demais áreas do conhecimento humano. O que podemos perceber, de maneira geral, é que alguns pesquisadores se transformam em “especialistas do método”, de uma única modalidade de pesquisa. Buscam, então, adequar o problema ao método e não o método ao problema, como deve ser.

Para exemplificar essa tendência à cristalização de um método podemos ter como alusão à história de Procusto. Na mitologia grega, Procusto era um salteador sanguinário que obrigava suas vítimas a deitar sobre um sinistro leito de ferro, do qual nenhuma saía com vida: se elas fossem mais curtas que o leito, esticava-as com cordas e roldanas; se ultrapassassem as medidas, cortava a parte que sobrava. Procusto foi morto por Teseu que o fez provar de seu próprio mal.

A história de Procusto representa o desejo de enquadramentos referentes a modelos ou paradigmas pré-estabelecidos, tidos como os únicos possíveis para se entender determinado fato. Ou como afirma Bagno (1999, p. 54)

É fácil decifrar a simbologia desse mito. Procusto representa a intolerância diante do outro, do diferente, do desconhecido. Representa a visão de mundo totalitária daquele sujeito que quer moldar todos os demais seres humanos à sua própria imagem e semelhança. É a recusa da multiplicidade, da diversidade, da criatividade, da originalidade: ‘Quem não se conforma ao meu tamanho não pode andar solto por aí, a menos que já jogando fora tudo o que eu não tenho até caber na minha medida, ou a menos que se espiche e se estique até ter o mesmo que eu e ser igual a mim’.

Sabemos que há distintos modos de se fazer pesquisa com diferentes abordagens metodológicas, como a pesquisa etnográfica, a fenomenológica, o estudo de caso, a história de vida, aquelas pautadas em procedimentos estatísticos e outras. No entanto, seja qual for a metodologia empregada, a produção do conhecimento deve estar comprometida com a totalidade do objeto estudado, com a sua complexidade e suas peculiaridades. Dessa forma, a metodologia tem o claro papel de atender ao tema/problema proposto pela pesquisa, não possuindo autonomia ou podendo ser definida a priori.

A pesquisa que realizamos pode ser considerada quantiquantitativa pois num primeiro momento os dados estatísticos (quantitativos) mostraram-se imprescindíveis para que os participantes fossem identificados. Após definidos os adolescentes participantes que fazem uso abusivo de álcool procedemos a um tratamento qualitativo dos dados.

A fim de atingir os objetivos propostos no presente estudo, tivemos como participantes⁶ adolescentes entre 14 e 17 anos, alunos de uma escola pública da cidade de Assis (SP), que fazem uso abusivo de álcool. Verificamos seu estágio (nível) de raciocínio moral mediante situações hipotéticas que simulam dilemas morais utilizando a Entrevista Semi Estruturada (MJI) de Kohlberg (forma A). Analisamos, ainda, a concepção que esses adolescentes têm sobre o uso abusivo de álcool, por meio de perguntas que focaram, entre outras questões, o que consideram uso abusivo de álcool e a influência do grupo de amigos no uso de bebidas alcoólicas.

Entendemos que o consumo abusivo de álcool por adolescentes é um fenômeno bastante complexo e não pretendemos reduzi-lo a faceta da dimensão moral, outrossim, buscamos analisar o problema à luz da teoria de Kohlberg (1992) e colaboradores sobre o desenvolvimento do raciocínio moral, acreditando na importante contribuição que podemos trazer ao debate.

Na coleta de informações procedemos da seguinte forma:

1. Entramos em contato com a direção de uma escola pública da cidade de Assis (SP), a fim de obter autorização para a coleta das informações.
2. Obtida a autorização, por parte da escola, entramos em contato com os alunos do Ensino Médio, informando sobre a pesquisa, definindo nosso tema, e pedindo autorização aos pais para a realização da pesquisa com seus filhos (Apêndice 1).

⁶ Utilizaremos os termos participantes ou sujeitos de pesquisa como sinônimos para designar os adolescentes que nos ajudaram a construir esse estudo.

3. Avaliamos o consumo de álcool em 171 alunos do Ensino Médio, utilizando o AUDIT (BABOR et al., 1992) e as conseqüências do abuso de álcool, com o RAPI (WHITE; LABOUVIE, 1989), a partir dos quais definimos os participantes.
4. Procuramos estabelecer um vínculo com os participantes por meio de visitas às escolas e conversas informais no pátio, na entrada e na saída das aulas.
5. Entrevistamos os participantes, individualmente, numa sala disponível para esse fim.
6. Nos comprometemos a realizar uma devolutiva ao final do processo de pesquisa, apresentando o tema estudado e a discussão dos resultados obtidos.

Obtidas as informações, procedemos a uma análise minuciosa dos dados, buscando definir o estágio de raciocínio moral dos adolescentes participantes e sua relação com o uso abusivo de álcool. Apresentamos, ainda, a concepção desses adolescentes sobre o uso abusivo de álcool e propusemos formas de prevenção ao uso abusivo de álcool, considerando os dados obtidos.

Esperamos que, ao proceder dessa forma, possamos contribuir para o debate acerca da participação de adolescentes, a grande maioria alunos regulares de escolas públicas, em atos que envolvam risco pessoal e social, como o uso abusivo de álcool, buscando por meio do entendimento, a minimização do problema.

3.1 Caracterização da Modalidade de Ensino abordada na Pesquisa (Ensino Médio) e Justificativas para a realização do Estudo na Escola

O Ensino Médio é parte da Educação Básica. É composto por três anos (antigos 1º, 2º e 3º colegiais) e é um direito do cidadão. A LDB 9394/96 trouxe mudanças importantes a essa modalidade de ensino, entre elas a proposta de um currículo baseado no domínio de

competências básicas e não mais no acúmulo de informações voltadas a um único objetivo: o vestibular. A idéia é de que a Educação oferecida no Ensino Médio seja voltada para a vida, devendo ser contextualizada, ética e interdisciplinar.

O Ministério da Educação, dando continuidade aos materiais que vêm sendo oferecidos aos professores de todas as modalidades de ensino⁷, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A coleção é composta por quatro partes e procura oferecer aos professores diretrizes claras para a execução de seu trabalho, além de se constituírem como um estímulo à reflexão e ação docentes.

A primeira parte, denominada Bases Legais, traz a apresentação do novo Ensino Médio, focando suas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As outras três partes são divididas entre três áreas do conhecimento escolar, eleitas como básicas pelo Ministério da Educação. São elas:

Parte II – **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** – onde estão inseridos conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Parte III – **Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias** – onde são abordados os conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática.

Parte IV – **Ciências Humanas e suas Tecnologias** – abordando os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia.

A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (BRASIL, 1999, p. 19).

⁷ Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos).

A preocupação com a interdisciplinaridade tem sido uma constante na Educação como um todo. Há uma urgência em se resgatar a totalidade do Ensino, em se fazer um olhar pluralista e multifacetado, visando um conhecimento integrativo-interativo, minimizando sua fragmentação. Tal atitude no Ensino Médio deve visar a formação de uma pessoa integral, com conhecimentos que se relacionem, que a levem a fazer uma leitura da realidade e que possa lhe oferecer bases para o exercício de sua cidadania. Atitude essa, que deveria ser tomada desde a Educação Infantil para que pudesse ser apenas aprimorada durante o Ensino Médio.

Ao nosso ver a proposta é boa, de caráter construtivista, mas como todo projeto é necessário que haja condições para que a ação seja concretizada. Sabemos, no entanto, que a realidade educacional brasileira está longe de se encaixar na teoria dos PCNEM, mas sabemos, também, que se a semente for solidamente plantada poderemos vir a colher os frutos dessa experiência.

A escola, apesar de todas as críticas que recebe, ainda é uma célula de extrema importância para o funcionamento de nossa sociedade. Se o desrespeito, a violência, o desinteresse e o caos invadiram seus limites é porque já haviam conquistado todos os espaços fora dela.

É exatamente por isso que consideramos a escola um cenário próprio para realizarmos nossa pesquisa, pois quem a frequenta, principalmente no Ensino Médio, é quem ainda tem esperança, sonhos e projetos, mesmo que não saiba muito bem como realizá-los.

O fato de acreditarmos que a escola represente um local privilegiado para o nosso estudo, apoia-se em algumas constatações, como as realizadas por Tozzi e Bouer (1998):

- 1) a de que o processo educacional deva estar alicerçado numa concepção de educação que busque a reflexão e a autonomia dos indivíduos;
- 2) a de que a escola deve implantar ações que promovam o desenvolvimento humano, ou seja, auxiliar que o aluno possa aumentar o respeito por si e pelos outros, construir sua

autonomia, preparar para vivências democráticas, ampliar o nível de tolerância às diversidades, exercitar a cidadania, estabelecer relações interpessoais solidárias, entre outras;

- 3) a de que a escola precisa trabalhar com a prevenção primordial e primária, incorporando as ações preventivas ao seu projeto pedagógico, para que sejam desenvolvidas de forma contínua e processual.

Dessa forma, julgamos justificável que o presente estudo seja realizado com adolescentes que estejam freqüentando a escola, construindo e vivenciando sua singularidade no cotidiano educacional, afetando e sendo afetado pelas diversas experiências que vivem nesse contexto.

3.2 Procedimentos Éticos

Antes de apresentarmos os instrumentos de pesquisa julgamos necessário nos ater aos procedimentos éticos adotados em nosso estudo. Sabemos que para que se possa construir novos conhecimentos científicos, de relevância para toda a sociedade, é necessária a realização de pesquisas com seres humanos. Entretanto, é preciso levar em conta a dignidade das pessoas envolvidas com a pesquisa (os participantes ou sujeitos de pesquisa), considerando sua integridade e seus direitos de cidadãos. Na área da saúde, as pesquisas realizadas com seres humanos são regulamentadas pelo que se convencionou chamar de bioética (surgida no fim da década de 60). A bioética é entendida como a ética aplicada ao campo médico e biológico e está apoiada em quatro princípios morais fundamentais: a beneficência, a não-maleficência, o respeito à autonomia pessoal e a justiça. Dessa forma, os

comitês de bioética avaliam as propostas de pesquisa segundo esses critérios, autorizando ou não sua realização.

No campo das ciências humanas e sociais a discussão acerca da ética na pesquisa ainda é bastante recente. Na maioria das universidades já há comitês permanentes de ética na pesquisa avaliando projetos na área da Educação, Filosofia, Psicologia e outras. Há algumas exigências éticas fundamentais para a realização da pesquisa, as quais procuramos respeitar em nosso estudo.

A primeira exigência é a do consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa ou de seu responsável no caso de menores de 18 anos. Para tanto, é preciso que o pesquisador apresente de forma clara seu tema de pesquisa, seus objetivos, sua metodologia e suas possíveis contribuições. Em nossa pesquisa, elaboramos um documento pedindo autorização aos pais dos alunos menores de 18 anos para que esses pudessem participar do estudo e para aqueles com 18 anos também pedimos a autorização assinada. O documento contendo o pedido de autorização encontra-se no Apêndice 1.

A segunda exigência que se coloca é a ponderação entre riscos e benefícios individuais ou coletivos (beneficência), devendo comprometer-se com o máximo de benefícios e o mínimo de riscos. No nosso caso, tivemos o cuidado de evitar a estigmatização do jovem identificado como usuário abusivo de álcool, entrevistando, também, alguns alunos que não apresentaram nenhum indício de abuso no Audit e Rapi. Dessa forma, não era possível aos demais alunos da classe identificar se o colega entrevistado faz ou não uso abusivo de álcool, já que pessoas que não bebem também foram entrevistadas. Entrevistamos, no total, 05 alunos que apresentaram Audit com pontuação nula (0). As entrevistas foram abreviadas (apenas o dilema I e as questões para verificar a concepção sobre o uso abusivo de álcool). Como nosso estudo não é comparativo, não analisamos as respostas, desconsiderando sua validade.

A proposta de nossa pesquisa foi enviada ao comitê permanente de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, ficando notificada sua realização que procurou seguir os procedimentos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e Resolução 16/00 do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2000).

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Para a realização de nossa pesquisa utilizamos três categorias de instrumentos, descritas a seguir.

3.3.1 AUDIT e RAPI

A fim de definir os participantes de nossa pesquisa, ou seja, adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, aplicamos um questionário, nos alunos do Ensino Médio, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), denominado AUDIT (The Alcohol Use Disorder Identification Test), com o objetivo específico de screening (avaliação inicial) para problemas relacionados ao uso de álcool.

O AUDIT foi criado em meados da década de 80 (BABOR et al., 1992) com o objetivo de identificar usuários de risco, medindo consumo, sintomas de dependência e consequências pessoais e sociais do beber abusivo. O questionário é composto por dez questões: três relacionadas ao uso de álcool, quatro sobre dependência e três sobre problemas

decorrentes do consumo, tendo como foco os últimos doze meses. O AUDIT é um instrumento de fácil aplicação, com duração entre dois a cinco minutos, podendo ser aplicado individualmente ou em grupo. Os escores vão do 0 ao 40, sendo que uma pontuação igual ou superior a 8 indica uso nocivo de álcool e pede um diagnóstico mais específico onde possa ser avaliada a severidade da dependência.

Há diversos instrumentos para a realização de tal diagnóstico, no entanto, não nos aprofundaremos nessa questão, já que o nosso objetivo é apenas o de identificar os adolescentes que estão fazendo uso abusivo de álcool, independente da severidade da dependência, o que o AUDIT pode nos fornecer.

O RAPI (Rutgers Alcohol Problems Inventory) é um instrumento de screening relacionado a problemas com álcool, formado por 23 itens auto-administráveis. Tem como objetivo verificar as conseqüências do uso abusivo de álcool e pede que o respondente indique o número de vezes que determinado tipo de comportamento ocorreu enquanto ele bebia, ou como resultado da bebida nos últimos 3 anos, nos últimos 12 meses e no último mês. O RAPI nos auxiliou a confirmar os dados obtidos no Audit. Esses instrumentos encontram-se em anexo (Anexo 2).

3.3.2 Entrevista semi-estruturada de Kohlberg - MJJ (Moral Judgment Interview)

Para verificar o nível e estágio de desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes que foram identificados como usuários de risco pelo Audit e RAPI utilizamos a entrevista semi-estruturada de Kohlberg (MJJ). A entrevista consiste em uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado sobre a solução de 03 dilemas morais, sendo composta por três versões paralelas: A, B e C. Em cada dilema hipotético aparecem sempre valores morais em

conflito. Na forma “A” os valores que aparecem em conflito ao longo dos três dilemas são: vida/lei; moralidade/consciência/castigo e contrato/autoridade. Na forma “B” os valores que aparecem em conflito são: vida (qualidade)/lei/conservação da vida; moralidade/consciência/castigo e contrato/autoridade. Na forma “C” os valores em conflito são: vida (qualidade)/vida (quantidade); moralidade/consciência/castigo e contrato/lei. Em nosso estudo optamos por utilizar a forma “A” por ser a versão mais conhecida e pelos dilemas serem passíveis de adaptações lingüísticas e culturais mais apropriadas à população estudada. No intuito de verificar o raciocínio moral relacionado diretamente à questão do uso abusivo de álcool, criamos ainda um dilema especificamente voltado para esse fim, nos moldes dos propostos por Kohlberg (Apêndice 2).

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é feita por meio da análise das respostas às perguntas que se seguem aos dilemas morais, dos quais o mais conhecido é o dilema de Heinz (Henrique na nossa adaptação), o marido que rouba um remédio para salvar a vida da mulher doente.

Como técnica de entrevista devem ser utilizadas questões exploratórias para clarificar a resposta do sujeito. É importante buscar justificativas para as respostas, acrescentando perguntas como: “o que você quer dizer com isso?”, “poderia explicar um pouco melhor?” ou “o que você entende por confiança, política, justiça, amizade?”

De preferência, as entrevistas devem ser orais, gravadas e depois transcritas. A duração é de aproximadamente 45 minutos para as três histórias.

A avaliação da MJI é bastante complexa. Inicialmente, Kohlberg buscou desenvolver uma entrevista baseada no método clínico piagetiano, nos moldes das realizadas por Piaget (1994) no “Juízo Moral na Criança”, sem a intenção de torná-la um teste psicológico. Contudo, devido às pressões do mundo acadêmico norte-americano da época (décadas de 70 e 80), Kohlberg e seus colaboradores julgaram necessário pensar em uma

manual de avaliação da entrevista que pudesse oferecer medidas psicométricas (objetivas) sobre o julgamento moral. Diversas foram as tentativas até a elaboração final do *Standardized Scoring Manual* (COLBY; KOHLBERG, 1987) que atingiu um grau maior de confiabilidade e objetividade nas pontuações das entrevistas, embora ainda dependente de avaliação qualitativa.

Devido a grande complexidade da avaliação da MJJ, dois outros instrumentos para a avaliação do raciocínio moral foram desenvolvidos nas décadas de 70 e 80: o *Defining Issues Test* (DIT), de Rest (1974) e o *Sociomoral Reflection Objective Measure* (SROM), de Gibbs et al. (1984). Esses dois testes, apesar de muito práticos e objetivos como instrumentos de pesquisa, não permitem o aprofundamento que a MJJ, por seu caráter qualitativo, faz.

Dessa forma, em nosso estudo optamos por utilizar a entrevista semi-estruturada de Kohlberg no intuito de, não apenas atribuir um nível e estágio, mas compreender o raciocínio moral dos adolescentes que fazem uso abusivo de álcool esclarecendo a problemática, a norma e o elemento utilizados na sua resposta.

A problemática é o tema moral suscitado pelo dilema. Cada dilema foi elaborado visando levantar problemáticas opostas, como por exemplo, Vida versus Lei (no dilema III – Henrique). Neste caso, se o entrevistado responde que Henrique deveria ter roubado o remédio, normalmente justifica seu argumento em termos da problemática Vida (valor da vida humana), ao passo que se responde que Henrique não deveria ter roubado o remédio argumenta em termos da problemática Lei ou Propriedade.

Na forma A as problemáticas (polaridades temáticas) suscitadas são as seguintes:

Quadro 5 - Escolhas e problemáticas possíveis nos dilemas da forma A

Dilema	Escolha	Problemática
III	Roubar Não roubar	Vida (afiliação) Lei (propriedade)
III'	Punir Não punir	Punição (lei) Moralidade e consciência (vida)
I	Recusar dar o dinheiro Dar o dinheiro	Contrato (propriedade) Autoridade (afiliação)

A norma é o conjunto completo de valores utilizado pelo entrevistado. Representa a justificativa que ele oferece para a sua escolha pró ou contra a atitude do personagem do dilema. Um exemplo é quando o entrevistado justifica o roubo do remédio, no dilema III, em termos do papel do marido, utilizando-se da norma “afiliação”. As normas possíveis de serem utilizadas, segundo a teoria de Kohlberg, são as seguintes: Vida (preservação e qualidade/quantidade), Propriedade, Verdade, Afiliação, Amor erótico e Sexo, Autoridade, Lei, Contrato, Direitos Civis, Religião, Consciência e Punição.

O elemento, por sua vez, é a unidade menor a ser analisada e representa a forma pela qual o entrevistado aplicou a norma ao caso específico do dilema. No Standardized Scoring Manual (COLBY; KOHLBERG, 1987), os elementos possíveis de serem utilizados aparecem numerados e são os seguintes:

I. Elementos Modais

1. Obedecer (consultar). Dever de obedecer, obter consentimento, consultar.
2. Culpar (ou aprovar).
3. Retribuir (vingar-se).
4. Ter um direito (ou não ter direito algum).
5. Ter um dever (ou não ter dever algum).

II. Elementos de valor

a. Conseqüências egoístas:

- 6. Boa reputação (ou má reputação)
- 7. Procura de recompensa (ou evitar punição)

b. Conseqüências utilitárias:

- 8. Boas conseqüências individuais (ou más)
- 9. Boas conseqüências para o grupo (ou más)

c. Conseqüências ideais ou que visem a harmonia:

- 10. Apoio do caráter
- 11. Apoio do auto-respeito
- 12. Servir ao ideal social ou harmonia
- 13. Servir à dignidade humana e autonomia

d. Justiça

- 14. Perspectivas equilibradas ou assumir papéis (role-taking)
- 15. Reciprocidade ou merecimento positivo
- 16. Manter a equidade
- 17. Manter o contrato social ou consentimento mútuo

No Brasil, uma das maiores conhecedoras desse instrumento foi a professora Angela Maria Brasil Biaggio, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem tivemos contato antes de sua morte, porém não o suficiente para aprendermos com segurança o esquema de avaliação quantitativa da MJJ. A avaliação qualitativa, no entanto, foi estudada e internalizada o suficiente para a sua realização.

Segundo Biaggio (2002) a formulação mais recente da teoria de Kohlberg considera a avaliação da entrevista de julgamento moral como uma atividade interpretativa (hermenêutica). Essa concepção relaciona-se, sobretudo, às idéias do filósofo alemão

Habermas, da Universidade de Frankfurt, com quem Kohlberg interagiu bastante nos últimos anos de sua vida. Segundo Habermas (1983, p. 257),

É apenas à medida que o intérprete apreende as razões da pessoa que responde à entrevista, que ele entende o que essa pessoa pode ter querido dizer. Assim, o intérprete entende o significado do texto apenas à medida que ele vê por que o autor se sentiu no direito de afirmar certas coisas, de reconhecer certos valores e normas como certos.

Kohlberg e seus colaboradores, pensando numa melhor definição de estágio moral, propuseram a existência de subestágios, denominados de A e B. Dessa forma, dentro de um mesmo estágio podemos distinguir duas formas de raciocínio: uma com orientação heterônoma, baseada em regras e na autoridade, representada pelo subestágio A; e outra com orientação autônoma, baseada em princípios, justiça, igualdade e reciprocidade, representada pelo subestágio B. Para Kohlberg, sujeitos que apresentam um raciocínio moral do subestágio B, são, provavelmente, mais comprometidos com a ação moral daquilo que consideram justo do que os sujeitos do subestágio A.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 147)

O subestágio B supõe uma forma mais madura e equilibrada de raciocínio moral que o subestágio A. Em cada estágio, o subestágio B corresponde à concepção de Piaget acerca de: respeito mútuo, autonomia e reversibilidade. Estas características não estão presentes no subestágio A, que possui uma orientação à heteronomia. A classificação e compreensão dos subestágios resultou ser um importante aspecto na compreensão da coerência entre o raciocínio e a ação moral.

Para se classificar um raciocínio moral como próprio do subestágio B, além da análise do conteúdo da entrevista, é preciso evidenciar critérios que Kohlberg (1992) chamou de “critérios formais neokantianos e piagetianos”. Esses critérios são definidos por Kohlberg da seguinte maneira:

Critérios neokantianos para o subestágio B

1. **Eleição:** o sujeito deve escolher a solução mais justa para o dilema. No dilema de Heinz (Henrique), a escolha deve ser roubar o medicamento; no dilema seguinte (III – forma A), a escolha deve ser para que o juiz deixe Heinz (Henrique) livre e no dilema de Joe (João), a escolha deve ser a de não dar o dinheiro ao pai.
2. **Hierarquia:** refere-se a segunda formulação do Imperativo Categórico: “Não trate as pessoas como um meio, mas sim como um fim em si mesmo”. Assim sendo, o direito a vida, o valor de atuar segundo a própria consciência e a importância de se manter uma promessa, devem estar acima de qualquer outra consideração na resolução dos dilemas da forma A (III, III’ e I).
3. **Intrinsecalidade:** o valor moral intrínseco de cada pessoa e o respeito intrínseco pelas pessoas deve ser reconhecido e protegido durante a resolução do dilema. Isto pode ser visto nas respostas que se referem ao valor intrínseco da vida, os direitos intrínsecos que todas as pessoas possuem, etc.
4. **Prescritividade:** o Imperativo Categórico implica num dever moral categórico que prescreve um certo conjunto de ações morais que devem ser seguidas, como salvar uma vida ou manter uma promessa.
- 5a. **Universalidade:** reflete a terceira formulação do Imperativo categórico: “Aja de tal maneira que a sua vontade possa ser considerada uma lei universal”. A universalidade implica que o conjunto das ações prescritas no curso da resolução do dilema devam se aplicar universalmente a todos e a cada um dos seres humanos.
- 5b. **Universalidade:** reflete o mais crucial dos testes implicados pela primeira formulação do Imperativo Categórico: “Aja como se a máxima da sua ação se converta, através de sua vontade, em uma lei universal da natureza.”. A universalidade implica que o conjunto

particular das ações que foram prescritas ao ator do dilema, possam servir para todas as demais pessoas que se encontrem em situações similares.

Critérios piagetianos para o subestágio B

6. **Autonomia:** a resposta ao dilema deve refletir um conhecimento de que o ator em questão é um agente moral autônomo, devendo raciocinar e agir moralmente utilizando-se de um método de tomada de decisões racional e lógico, negando fontes de poder ou autoridades externas.
7. **Respeito mútuo:** este critério reflete o conhecimento de que os atores do dilema devem ter respeito mútuo, como agentes morais racionais e autônomos. Dessa forma, no dilema III, deve-se entender que Heinz (Henrique) considera e trata todos os demais atores do dilema (a esposa, o amigo, o estranho, o farmacêutico) com respeito mútuo; o juiz, por sua vez, deve tratar Heinz (Henrique) com o mesmo respeito mútuo e no dilema I, Joe (João) e seu pai devem demonstrar respeito um pelo outro.
8. **Reversibilidade:** o critério mais importante na perspectiva piagetiana (e também o mais difícil de se identificar numa entrevista) é a reversibilidade. Se entende que a reversibilidade está presente quando os juízos elaborados em resposta aos dilemas consideram os interesses e pontos de vista de todos os envolvidos, conseguindo colocar-se no lugar deles. Para Piaget as operações lógicas são equilibradas quando são reversíveis, sendo também um critério para juízos morais equilibrados.
9. **Construtivismo:** este critério diz respeito à consciência do sujeito de que as regras, leis e princípios utilizados para guiar a tomada de decisões morais, são ativamente construídos pela mente humana, em um contexto de um sistema social onde estejam presentes a autonomia, o respeito mútuo e a reversibilidade.

Ao propor os subestágios A e B, Kohlberg e colaboradores (TAPPAN, 1987) definem estilos de juízo moral para cada estágio: um estilo heterônomo e um estilo autônomo. Esses estilos estabelecem uma estreita relação com a conduta moral, ou seja, um indivíduo do estágio 3, do nível convencional, com estilo autônomo apresentará maior probabilidade de ter uma conduta moral (ainda que vinculada à sua concepção) do que um indivíduo do estágio 4, do nível convencional, com estilo heterônomo.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 37) as principais características dos juízos de estilo autônomo são:

1. a falta de referência a parâmetros externos, como a autoridade, a tradição ou as leis;
2. a menção da reversibilidade para tomar decisões;
3. um nível de generalidade superior com relação a sujeito e objeto da ação moral;
4. e a escolha moral adotada, que coincide com o que costuma ser considerado mais justo pelos sujeitos pós-convencionais.

Outra questão referente à avaliação do raciocínio moral é que os estágios atribuídos aos sujeitos analisados podem ser estágios puros, transicionais (quando há prevalência de um estágio mais baixo, porém há a presença de raciocínio de um estágio posterior) e em consolidação (quando há prevalência de um estágio mais alto, porém há a presença de raciocínio de um estágio anterior). Apenas sujeitos que possuem mais de 80% de seu pensamento em um único estágio são considerados puros. A maioria das pessoas é transicional ou em consolidação.

Buscaremos, pois, analisar qualitativamente as entrevistas realizadas tendo como critérios as características dos níveis e estágios propostos por Kohlberg e colaboradores (1992), segundo o método hermenêutico e as formulações mais recentes da teoria Kohlberguiana.

3.3.3 Perguntas para verificar a concepção dos adolescentes sobre o uso abusivo de álcool

Além de avaliar o raciocínio moral dos adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, julgamos necessário verificar a concepção que esses apresentam sobre a questão do abuso de álcool. Para tanto, desenvolvemos um roteiro com perguntas abertas e fechadas (Apêndice 3), com o qual pudemos analisar opiniões extremamente importantes para o nosso trabalho e para uma ação interventiva.

3.4 Dados referentes aos Participantes da Pesquisa

3.4.1 Dos pedidos de autorização aos pais ou responsáveis

O termo de autorização foi entregue aos alunos de sete salas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) que foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a necessidade de aprovação dos responsáveis para que pudessem participar do estudo. Os alunos com 18 anos assinaram seu termo de autorização pois respondem legalmente por suas decisões. No total, 171 alunos devolveram as autorizações assinadas tornando-se participantes da pesquisa. Os instrumentos iniciais de pesquisa só começaram a ser aplicados após a devolução dos pedidos de autorização assinados pelos pais ou responsáveis. Acreditamos que com essa autorização tenhamos atendido a um dos pré-requisitos éticos necessários às pesquisas com seres humanos: o consentimento livre e esclarecido.

3.4.2 Da identificação dos participantes e dados sociodemográficos

Com o objetivo de identificar os estudantes adolescentes que fazem uso abusivo de álcool e suas conseqüências, aplicamos o Audit (The alcohol use disorder identification test) e o Rapi (Rutgers alcohol problems inventory) em 171 alunos do Ensino Médio, divididos em sete salas, que responderam aos questionários em dias agendados com os professores, a pesquisadora e os alunos. Dos 171 alunos que responderam aos questionários, 34 (20%) foram identificados como usuários de risco, obtendo resultados positivos no Audit quanto aos índices de uso nocivo de bebidas alcoólicas. Dos 34 alunos identificados como adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, conseguimos entrevistar 27 alunos, ou seja, 07 alunos evadiram-se da escola, não retornando às aulas no 2º semestre de 2003, quando iniciamos as entrevistas. Os dados referentes aos alunos que evadiram encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados dos alunos com Audit positivo que evadiram durante a pesquisa

Ano do Ensino Médio	Aluno evadido	Sexo	Idade (em anos)	Religião	Pontuação no Audit
1º	1	F	16	Não tem	14
	2	M	18	Não tem	15
2º	3	M	16	Evangélico	08
	4	M	16	Evangélico	08
3º	5	F	17	Católica	08
	6	M	17	Católica	10
	7	M	17	Evangélica	27

Tabela 2 -Quantidade e distribuição de alunos do Ensino Médio que responderam ao Audit e os resultados obtidos

Ano do Ensino Médio	Alunos participantes	Número de alunos com Audit negativo	Número de alunos com Audit positivo
1º (2 classes)	56	47	08 (1 evadido)
2º (2 classes)	49	38	11 (3 evadidos)
3º (3 classes)	66	52	14 (3 evadidos)
Total	171	137	34 (7 evadidos)

Foram considerados usuários de risco aqueles alunos que obtiveram pontuação igual ou superior a oito pontos no Audit. Os resultados obtidos no RAPI serviram para confirmar o uso abusivo de álcool e não foram analisados separadamente.

No total, entrevistamos 27 adolescentes (dados gerais na Tabela 3). A classe social dos participantes variou entre média e média-baixa.

Tabela 3 - Dados dos participantes, pontuação no Audit e duração da entrevista

Ano do Ensino Médio	Participante	Sexo	Idade (em anos)	Religião	Pontuação no Audit	Duração da Entrevista
1º	A1	M	14	Católica	09	20'
	A2	M	15	Católica	11	30'
	A3	F	15	Católica	13	20'
	A4	F	16	Católica	14	25'
	A5	F	17	Católica	14	20'
	A6	F	16	Evangélica	16	25'
	A7	F	15	Evangélica	20	18'
2º	B1	M	16	Católica	08	25'
	B2	F	16	Não tem	08	20'
	B3	F	16	Não tem	08	25'
	B4	F	16	Católica	09	25'
	B5	M	17	Católica	09	24'
	B6	M	16	Não tem	11	20'
	B7	F	16	Católica	13	20'
	B8	M	16	Católica	19	18'
	B9	F	17	Evangélica	19	30'
3º	C1	F	17	Católica	08	25'
	C2	M	17	Católica	08	15'
	C3	F	17	Adventista	09	25'
	C4	F	17	Católica	11	20'
	C5	F	17	Católica	11	23'
	C6	F	17	Católica	12	25'
	C7	F	17	Católica	12	20'
	C8	M	17	Evangélica	12	19'
	C9	M	18	Católica	20	15'
	C10	F	18	Não tem	20	20'
	C11	M	17	Evangélica	28	25'

3.4.2.1 Idade e gênero dos participantes

A idade dos participantes variou entre 14 e 18 anos, idade esperada para o Ensino Médio. Segundo Sudbrack, coordenadora do Programa de Estudos e Atenção às dependências Químicas (Prodequi), os jovens começam a beber cada vez mais cedo, o que é bastante preocupante pois quanto mais precocemente se inicia no álcool maior a probabilidade de dependência química. Dados encontrados por Scivoletto e outros (1997), em estudo piloto com adolescentes usuários de drogas que procuraram atendimento ambulatorial, revelaram que o uso de álcool inicia-se, em média, aos 11,6 anos, sendo uma das primeiras drogas consumidas e a porta de entrada para outras como o tabaco (entre os 12 anos), a maconha (entre os 13,4 anos), a cocaína (entre os 14, 3 anos) e outras.

Quanto ao gênero, tivemos 17 (60%) participantes do sexo feminino e 10 (40%) participantes do sexo masculino. Esses resultados indicam que, nessa população, as meninas estão fazendo mais uso abusivo de álcool do que os meninos. Esses dados são preocupantes uma vez que o álcool age de forma diferente no corpo da mulher. Por conter mais gordura na massa corporal total o álcool é mais facilmente absorvido, podendo causar a dependência muito antes do que causaria a um menino. Segundo o Cebrid, nos homens a dependência pode levar até 20 anos para aparecer, enquanto que nas mulheres o tempo diminui para 10 anos. Dessa forma, se as participantes de nossa pesquisa continuarem fazendo uso abusivo de álcool, poderão desenvolver a dependência entre os 25 e 28 anos de idade.

Segundo Dimeff et al. (2002) nos últimos anos houve uma crescente preocupação com as diferenças de gêneros no campo dos estudos do álcool, à medida que aumentou o conhecimento sobre as diferenças do metabolismo do álcool de homens e mulheres. Esses autores elencam os seguintes fatores responsáveis por essas diferenças de gênero quanto ao grau de intoxicação:

- 1) Diferença na quantidade de água corporal entre homens e mulheres – o peso corporal dos homens é composto por mais água do que o das mulheres, o que provoca maior diluição do álcool no corpo masculino.
- 2) Diferenças nos níveis de desidrogenase do álcool gástrica entre homens e mulheres – a presença desta enzima do estômago que auxilia no metabolismo do álcool é mais elevada em homens que em mulheres (cerca de 70-80%). Dessa forma, as mulheres são mais vulneráveis ao desenvolvimento de cirrose hepática, lesão cerebral e outras condições clínicas resultantes do abuso crônico de álcool.
- 3) Alterações hormonais nas mulheres – as variações hormonais decorrentes do período menstrual e do uso de anticoncepcionais mantêm um pico mais elevado de intoxicação por álcool (alcoolemia).

Os estudos de Dimeff et al. (2002) revelam, ainda, questões importantes relacionadas aos efeitos do uso abusivo de álcool nas mulheres, tais como:

- a) Aumento do risco de abuso sexual e/ou de estupro – o álcool diminui a habilidade das mulheres em reconhecer sinais sutis e complexos que as alertam para as intenções sexuais de seu parceiro ou para os riscos de agressão sexual; a perturbação cognitiva e física causadas pela intoxicação alcoólica prejudica a capacidade física e verbal das mulheres para resistir à uma agressão sexual e o estereótipo de que as mulheres que consomem bebidas alcoólicas são mais receptivas sexualmente, as tornam mais vulneráveis às agressões.
- b) Aumento do risco de perturbações alimentares – situações como induzir o vômito após comer e beber, o que pode levar ao desenvolvimento da bulimia, são mais comuns em mulheres que fazem uso abusivo de álcool, assim como o uso de laxantes para se livrarem dos efeitos não desejáveis do álcool (purgadoras de álcool).

Os dados encontrados em nossa pesquisa revelam maior abuso de álcool pelas meninas (60% dos participantes), o que expõe a população feminina estudada aos efeitos nocivo do álcool citados por Dimeff et al. (2002).

Segundo Zabaki (2002, p. 81),

A prevalência de casos de alcoolismo entre garotas tem aumentado, bem como o envolvimento em acidentes de carro quando embriagadas. Isso significa que vem ocorrendo uma mudança de comportamento na última década: as garotas têm mais liberdade para freqüentar locais e eventos onde se consome bebida alcoólica antes mais restrito a adolescentes do sexo masculino, aprendendo, então, os mesmos comportamentos de consumo.

As mulheres, principalmente nos últimos cinco anos, têm sido alvos das campanhas publicitárias sobre bebidas alcoólicas por terem sido identificadas como usuárias em potencial. Pensamos que a tão sonhada libertação feminina tenha enveredado por caminhos pouco interessantes ao gênero. As mulheres podem ter sido reconhecidas no seu direito à liberdade e à expressão mas continuam, por exemplo, recebendo salários menores que dos homens, desempenhando a mesma função, com a mesma competência.

Acreditamos que o uso abusivo de álcool pelas meninas pode ser o reflexo de um movimento social complexo que reconhece as mulheres como autônomas e, conseqüentemente, libertas das vontades masculinas. Mostrar igualdade de direitos ingerindo bebidas alcoólicas em grande quantidade não nos parece, no entanto, ser o caminho mais frutífero ao gênero feminino mas pode, outrossim, escamotear setores onde a diferença ainda pode ser notada.

Buscando uma análise mais próxima ao nosso grupo de adolescentes, pensamos que a instabilidade afetiva e emocional pela qual passam os adolescentes, seja geradora de angústias e ansiedades. A crise existencial citada por Aberastury e Knobel (1992) e a crise de identidade citada por Erikson (1972) podem facilitar a busca das meninas por bebidas alcoólicas, talvez numa tentativa de construir uma identidade numa sociedade onde o gênero feminino, de maneira geral, não a definiu.

Moreno et al. (1999), ao comentarem as diferenças na educação de meninos e meninas, focam a questão da resistência do sistema social:

Apenas a vontade de que haja transformação social não engendra essa mudança. Além do mais, para torná-la realidade, é necessário ter um conhecimento profundo das resistências que todo sistema social oferece em contrapartida. A convivência diária com realidades regidas por éticas antagônicas faz dos seres humanos indivíduos sumamente hábeis para perceber e priorizar, em cada contexto social, o fragmento da realidade que poderá melhor se adequar a seus interesses em cada momento. Aliado a esse processo de atribuição de significado positivo relaciono à parcela de realidade resultante de interesse, ocorre um processo complementar que permite ignorar o que incomoda. (MORENO et al., 1999, p. 18).

Acreditamos que as diferenças culturais e sociais entre homens e mulheres ainda são tão notáveis em nossa sociedade a ponto de estimular movimentos emancipatórios equivocados do gênero feminino (como, por exemplo, beber como na mesma proporção que os homens) e a negligência às diferenças reais, como as biológicas apresentadas acima.

3.4.2.2 Religião

Dos adolescentes participantes, 63% se identificaram como Católicos, 18,5% como Evangélicos sem definição de igreja, 3,5% (01) como Adventista do Sétimo Dia e 15% disseram não seguir nenhum tipo de religião.

Segundo Dalgarrondo et al. (2004), diversas pesquisas nacionais e internacionais revelam que a religiosidade é um modulador importante no consumo de drogas entre estudantes adolescentes. Buscando uma síntese entre os resultados de três estudos brasileiros acerca do consumo de drogas e religiosidade, Dalgarrondo et al. (2004) nos fornecem a seguinte afirmação:

Borini e Colaboradores, em 1994, estudando 322 estudantes de medicina em Marília, SP, verificaram que a prevalência do uso de álcool (incluindo bebedores discretos, moderados e excessivos) era significativamente menor entre os protestantes (50%) em relação aos católicos (75,2%), espíritas

(75,0%) e ateus (94,5%). Com uma população bem maior, o estudo de Queiroz incluiu 2.564 estudantes universitários de 21 cursos da USP e utilizou uma análise de regressão logística. Este estudo revelou uma associação entre maior uso de drogas e não ter uma religião. Mais recentemente, Kerr-Corrêa e colaboradores, em 2002, realizaram um levantamento com 11.876 estudantes (11.382 universitários e 624 secundários) do Estado de São Paulo. Através de análise de regressão logística, os autores identificaram que, entre os estudantes universitários, o uso excessivo de álcool relacionou-se a não praticar religião. (DALGALARRONDO et al., 2004, p. 84).

Todas as religiões são constituídas por um sistema de crenças (a maneira como a fé se expressa), um sistema de ética (as leis que regulam e orientam o comportamento humano) e um sistema de organização (a maneira como a instituição religiosa se hierarquiza). As pessoas que seguem uma determinada religião, grosso modo, coadunam com esses sistemas, acreditando na sua validade e eficácia. Esse assunto merece atenção pormenorizada e não se traduz como foco de nossa pesquisa.

Em nosso estudo não nos aprofundaremos nessa questão, já que apenas questionamos os adolescentes participantes sobre sua filiação religiosa, não nos atendo à sua formação e prática religiosa, o que inviabiliza uma análise mais profunda.

3.4.2.3 Classe social

Quanto à classe social dos participantes, nossa amostra se constitui da seguinte maneira: 74% dos adolescentes pertencem à classe média-baixa e 36% pertencem à classe média.

Em pesquisa realizada por De Micheli e Formigoni (2001) com 213 adolescentes brasileiros classificados em três grupos de intensidade crescente de abuso/dependência, verificou-se que a classe social média-baixa aumentava em 3,5 vezes a probabilidade destes indivíduos se tornarem dependentes de drogas.

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

PÉS

Conheço minhas pegadas, de tanto ir e vir.
 Às vezes, pisam fundo
 como carregassem o peso do mundo;
 às vezes ficam amassadas
 sob o descuido das outras pegadas.
Sobre elas, a lua nova desdobra sua saia
 em cena de nudez no chão da praia.
Só perco meus passos na maré cheia:
essa mania do mar de tirar seus sapatos sobre a areia.
 Conheço bem minhas pegadas.
Sou capaz de identifica-las em qualquer lugar.
Se ao menos eu soubesse aonde vão me levar...

(FIGUEIREDO, 2005, p. 71)

4.1 A Concepção dos Adolescentes Participantes sobre o Uso Abusivo de Álcool

Ao desenvolver nossa pesquisa, julgamos necessário conhecer a concepção dos adolescentes participantes sobre o uso abusivo de álcool. Para tanto, utilizamos oito perguntas voltadas para esse fim (Apêndice 3), que foram analisadas em busca de categorias representativas. As respostas são apresentadas em tabelas, seguidas de exemplos e da discussão dos dados obtidos.

Ao serem abordados sobre **o que consideram uso abusivo de álcool**, os participantes deram respostas que puderam ser agrupadas em quatro categorias⁸:

Tabela 4 - Frequência e porcentagem das categorias referentes à concepção de beber abusivo

	<i>f</i>	%
Beber até perder a consciência/controlar (beber até cair)	10	37
Beber além dos limites pessoais e sociais (sem definição do que é limite pessoal e social)	8	30
Beber até apresentar sintomas físico (passar mal)	7	26
Misturar muitas bebidas diferentes	2	7
Total	27	100

Para a primeira categoria, **Beber até perder a consciência**, é “Beber demais, ficar fora de controle, não saber onde está ou o que faz”, segundo o participante A1, para o B8 é “Acho que é beber muito, misturar um monte de coisa, perder a consciência, não saber mais o que está fazendo”, enquanto para o C5 “É beber muito, de cair no chão e não saber nem o que tá falando e fazendo”.

Para a segunda categoria, **Beber além dos limites pessoais e sociais**, significa “Que ele está bebendo muito, fora da meta, além do normal, cinco ou seis cervejas de uma

⁸ Cada resposta relaciona-se apenas a uma categoria, aquela que melhor a representa.

vez e aí vai subindo” (A4) ou “É você beber acima daquilo que você agüenta, acima dos seus limites”, segundo o C10 ou ainda “Uma garrafa de vinho sozinha, cinco garrafas de cerveja sozinha, isso é abuso...” para o participante C6.

Para a terceira categoria, **Beber até apresentar sintomas físicos**, o participante A3 define que “É beber exageradamente, até passar mal”, para o B4 “É beber um tanto extremo, que faz mal para a saúde” e para o participante C2 “É beber muito, além da conta. É beber até ficar falando mole, passar mal, vomitar, essas coisas.”

Para a quarta categoria, **Misturar muitas bebidas diferentes**, o participante B1 define como abuso “Eu acho que é quando faz muita mistura, quando bebe cerveja, vinho, pinga, tudo junto”, a definição do B5 é “Eu acho que é misturar as coisas, beber cerveja com pinga, batida, misturar tudo”.

Quanto à **concepção dos adolescentes sobre o fato de fazerem ou não uso abusivo de álcool**, obtivemos os seguintes resultados: 17 entrevistados (63%) afirmam não fazer uso abusivo de álcool, 07 entrevistados (26%) afirmam que já fizeram uso abusivo de álcool mas não fazem mais e apenas 03 entrevistados (11%) afirmam que fazem uso abusivo de álcool.

Entre os participantes que **acreditam fazer uso abusivo de álcool**, o participante A3 define: “– Uso (risos). Ah, eu bebo dentro de casa e em festas, mais dentro de casa mas eu tento não passar muito do limites.” O participante B8 afirma que abusa ocasionalmente: “– De vez em quando, pra tirar um pouco da rotina. Todo dia é a mesma coisa, a mesma coisa e quando eu bebo muda um pouco”. Já o C1 afirma: “– Acho que sim, porque todo final de semana eu saio com aquele monte de amiga e sempre acabo bebendo além do normal”.

Aqueles que consideram que **o uso que fazem de bebidas alcoólicas não é abusivo**, apresentaram algumas respostas como as que seguem. O participante A6 diz: “– Não, eu bebo um pouco mas não é aquela coisa de ficar caída no chão, me arrastando.”

Segundo o B1 o uso que faz do álcool não é abusivo porque: “– Eu bebo sim mas não bebo muito não. Eu bebo mais quando tem festa, essas coisas.” O participante C3 afirma “– Acho que não, eu não bebo assim de exagerar, não...”.

Os participantes que **dizem ter feito uso abusivo de álcool mas não fazem mais**, apresentam respostas do tipo: “– Ah, eu acho que eu fazia, por gostar, por achar legal, a gente fica mais alegre, essas coisas. Mas agora eu acho que eu não faço mais... (A7). O participante B9 afirma: “– Eu já fiz, mas agora eu tô mais sossegada, porque antes eu usava a bebida pra me enturmar, porque eu era muito tímida. Eu já cheguei a ter que tomar glicose. Mas agora eu já me enturmo mais fácil, bebendo menos, normal...” e o C8 diz: “– Agora não, mas já fiz... Antes eu bebia muito por causa dos meus amigos.” (Part. C8).

Em nenhum momento os participantes referiram-se ao álcool como “droga”. Apesar de reconhecerem que o abuso dessa substância pode levar a pessoa a perder a consciência e/ou o próprio controle, o termo droga não foi utilizado. Segundo Carlini-Cotrim (1998, p. 72), “do ponto de vista orgânico, drogas são aquelas substâncias que possuem a capacidade de alterar nosso estado de consciência, nossa percepção”.

Os participantes de nossa pesquisa possivelmente não conhecem essa definição; provavelmente não porque sejam mal informados mas porque, como todo o restante da sociedade, recebem informações distorcidas sobre o álcool e seus malefícios.

O fato de o álcool ser considerado uma droga lícita não diminui os danos de sua ação no organismo humano. Ser considerado lícito ou ilícito relaciona-se, apenas, a abordagem que a sociedade destina às drogas em determinado momento histórico.

Segundo Carlini-Cotrim (1998, p. 73-74)

[...] no início do século, nos Estados Unidos, a cocaína e a morfina eram comercializadas livremente nas farmácias. [...] As chamadas “pessoas de bem”, inclusive senhoras da sociedade, compravam cocaína na farmácia e a consumiam normalmente nos seus chás de fim de tarde. [...] Nessa mesma época, ainda com relação à sociedade americana, enquanto essas substâncias eram vendidas livremente, o álcool era proscrito, sendo proibidos sua

produção, venda e consumo. Mais que isso, no imaginário social da população americana, o consumo regular de álcool era a peça definitiva para rotular seu consumidor como moralmente decadente, sem saída; o álcool era tomado como elemento de acusação para o que se acreditava ser uma agressão às normas sociais. Portanto, era uma situação inversa à que vivemos hoje. (CARLINI-COTRIM, 1998, p. 73-74).

Rebello et al. (2001), realizou uma pesquisa com 62 escolares da 8ª série do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio da rede pública do Rio de Janeiro focando a percepção dos mesmos sobre o uso de drogas e constatou que na perspectiva dos estudantes droga é tudo aquilo que vicia, algo “ilusório”, uma coisa “ruim”. O estudo, no entanto, demonstrou que a maioria dos alunos não considera o álcool uma droga, prevalecendo a idéia de que este só se torna uma droga quando consumido de forma descontrolada.

Sobre as experiências de consumo de álcool, a maior parte do grupo (78%) afirmou que faz uso controlado se auto-identificando como usuários “sociais”, que consomem álcool, cigarro e maconha de forma moderada não correndo o risco de fazer uso abusivo.

Quando questionados sobre quais **as consequências que o uso abusivo de álcool pode trazer**, os participantes deram respostas que puderam ser agrupadas em oito categorias⁹, apresentadas na Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 - Frequência e porcentagem das categorias referentes às consequências do uso abusivo de álcool

Consequência	Nº de participantes	Porcentagem Aproximada
Abalar a saúde (“fazer mal à saúde”)	14	52%
Falar/fazer “bobagem”	09	33%
Sofrer/provocar acidente de carro	08	30%
Brigas/Confusão	06	22%
Problemas familiares	04	15%
Morte	03	11%
Machucar-se ou machucar alguém	02	7,5%
Isolamento social	02	7,5%

⁹ Mais de uma categoria por resposta.

Entre as respostas, a consequência mais citada pelos adolescentes foi “Abalar a saúde”, mais de 50% dos participantes referiram-se aos males causados pelo abuso de álcool à saúde. Este fato revela que, nessa população, os jovens têm consciência de que o uso abusivo de álcool é prejudicial à saúde, podendo causar dependência e outros males como problemas hepáticos, cardíacos, circulatórios, entre outros. Logo após os problemas relacionados à saúde, aparecem os problemas sociais causados pelo uso abusivo de álcool que vão desde “falar/fazer bobagem” até o “isolamento social”.

Quanto à pergunta **“Você acredita que haja uma relação entre uso abusivo de álcool e risco social? O que pensa disso?”**, a grande maioria dos participantes (22) afirma que há relação entre uso abusivo de álcool e risco social. Apenas 5 dos 27 entrevistados negam haver essa relação. Esses dados nos levam a reforçar a idéia de que a simples consciência sobre a nocividade de determinado comportamento parece não ser condição suficiente para evitar a produção do mesmo.

Outra questão que julgamos importante fazer aos adolescentes participantes foi a de **que se acreditam que o uso de bebidas alcoólicas pode ser estimulado pelo grupo de amigos**. A maioria dos participantes (89%) afirma que o grupo de amigos pode estimular o uso de bebidas alcoólicas, enquanto 11% acreditam que o grupo não influencia nessa decisão.

Entre os participantes que acreditam que o grupo de amigos pode influenciar a decisão de usar ou não bebidas alcoólicas, tivemos respostas como as que seguem. O participante A6, por exemplo, afirma: “Pode, porque às vezes você está num grupo de amigos e eles dizem “bebe, bebe, bebe” e você acaba bebendo e se prejudicando.” O B2 diz: “Acho, porque se todo mundo tá bebendo a tendência é a gente beber também pra não ficar sendo diferente.” Para o participante C1: “Pode, se todo mundo bebe a gente também quer beber pra não ficar de fora.” O C10 define: “Com certeza, porque se todo mundo bebe você também quer beber pra não se sentir excluído, diferente.”

Entre os participantes que não acreditam que o grupo de amigos tenha influência na decisão de beber ou não, o B8 afirma: “Não, porque a pessoa bebe se ela quiser” e o B5: “Nem tanto, porque você bebe quando quer, se não quer é só falar que não e pronto.”

Com relação à pergunta **“Você bebe quando está com a turma? Quanto?”**, 4 participantes (15%) afirmaram não fazerem uso de bebidas alcoólicas quando estão com a turma, enquanto 23 participantes (85%) disseram beber quando saem com a turma de amigos. Os participantes definiram o quanto bebem em uma noite e a média ficou em torno de 3 ou 4 latas de cerveja (média de 2 doses por noite).

Quanto a se **“consumir bebidas alcoólicas é uma característica necessária aos membros do seu grupo e qual a importância desse comportamento”**, 8 (30%) dos participantes afirmaram que sim, 4 deles dizem ser pouco importante, 3 dizem ser importante e 1 afirma que beber é um comportamento muito importante para o seu grupo de amigos. Contrariamente, 19 (70%) dos participantes afirmaram que consumir bebidas alcoólicas não é uma característica necessária aos membros do seu grupo, sendo que 7 dizem ser pouco importante e 12 afirmam ser sem importância.

Segundo Calligaris (2000) o adolescente busca reconhecimento de sua condição de cidadão e de ser no mundo e, para tanto, tende a apresentar alguns tipos de comportamento que o autor divide em cinco categorias: o adolescente gregário, o delinquente, o toxicômano, o adolescente que se enfeia e o barulhento.

Duas dessas categorias nos interessam particularmente e nos ajudam a entender a concepção dos participantes de nossa pesquisa sobre a influência do grupo de amigos no uso de bebidas alcoólicas: o adolescente gregário e o toxicômano.

Organizar-se em grupos é a primeira ação da maioria dos adolescentes em resposta à falta de reconhecimento vinda dos adultos. Dessa forma, o adolescente transforma sua faixa etária num grupo social do qual os adultos são excluídos e nos quais os adolescentes se reconhecem como pares, dividindo idéias e ideais parecidos.

No grupo, o adolescente sente-se fortalecido e reconhecido na sua totalidade, podendo apresentar comportamentos que não apresentaria individualmente. A possibilidade do exercício da responsabilidade coletiva pode levar o adolescente à transgressão.

Não é por acaso que, em certas jurisdições dos Estados Unidos, por exemplo, a legislação local permite que os jovens pilotem um carro desde os 16 anos, mas proíbe que dirijam com outros adolescentes no veículo antes dos 18 anos de idade. A experiência mostra ao legislador que a reunião de adolescentes multiplica substancialmente a tentação de infringir regras. Ou seja, desde que o grupo adolescente esteja reunido, cada um (a começar pelo piloto) terá a tarefa de conseguir aquele reconhecimento pelos outros que os adultos negam. (CALLIGARIS, 2000, p. 38).

Segundo Calligaris (2000) quanto mais transgressor for o comportamento maior será o reconhecimento entre os adolescentes, pois a transgressão demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao grupo.

Essa transgressão pode ser reconhecida também no adolescente toxicômano. No que se refere às drogas lícitas, como o álcool e o tabaco, o adolescente percebe facilmente que há uma separação de pesos e medidas entre eles e os adultos. “A interdição seletiva dessas drogas aos adolescentes é vivida como parte do processo de sua infantilização, uma vez que cigarro e álcool são liberados para os adultos.” (CALLIGARIS, 2000, p. 45).

Assim, o adolescente pode querer fazer uso dessas drogas para mostrar que é alguém que pode participar dos “prazeres” adultos, sentindo-se livre da “moratória” da adolescência.

Calligaris (2000) finaliza o capítulo afirmando que a grande maioria dos jovens apenas flerta com a droga, fazendo uso por algum tempo e abandonando-a. Há adolescentes que se drogam para depois poderem pedir ajuda aos adultos forçando o seu reconhecimento. A reabilitação é o contrário da infantilização pois significa que quem se perdeu esteve em perigo real.

É isso que almejam todas as condutas extremas da adolescência transgressora: convencer o outro de que a vida do adolescente não é nenhum limbo preparatório, ela está acontecendo de verdade, como a vida adulta. (CALLIGARIS, 2000, p. 49).

Erikson (1972) afirma que durante a crise de identidade vivida pelo adolescente, o grupo torna-se uma espécie de lugar comum onde há certa uniformidade de comportamento, pensamentos e hábitos, o que oferece ao jovem uma identidade, ainda que coletiva.

Nessa época em que a auto-imagem se modifica radicalmente, o adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias, suas atitudes. Um serve de modelo para o outro. [...] Curtem as mesmas experiências e descobertas, e as vivenciam juntos. (BECKER, 1997, p. 43).

Essa tendência ao comportamento coletivo pode levar a uma padronização nas escolhas e usos, levando os adolescentes a beberem abusivamente, por exemplo, quando estão em grupo o que provavelmente não fariam sozinhos ou se essa não fosse uma atitude valorizada pela maioria dos integrantes desse grupo.

Com relação à questão **“Você conhece algum programa de prevenção ao uso abusivo de álcool? Qual e o que acha dele?”**, apenas 4 participantes (15%) afirmam já ter ouvido falar dos “Alcoólatras Anônimos”, no entanto, desconhecem a proposta dessa entidade e não sabem se o trabalho é de prevenção ou recuperação. A maioria dos participantes (85%) afirmam não conhecer programas de prevenção ao uso abusivo de álcool.

Essa questão nos preocupa pois a escola e a sociedade deveriam oferecer informações relacionadas à prevenção aos jovens. Os crescentes problemas relacionados ao uso abusivo de álcool por adolescentes pedem intervenções urgentes dos profissionais da saúde e educação. No entanto, a ânsia por fazer algo tem levado muitos profissionais a desenvolverem práticas preventivas pouco reflexivas e que não apresentam bons resultados.

Segundo Carlini-Cotrim (1998, p. 19),

A escola – pressionada para ser intransigente, eficiente e rápida diante de um problema que se acredita cada vez mais fora de controle – tem sido palco privilegiado dessas atuações, algumas vezes quase grotescas, desenvolvidas por profissionais muitas vezes mais aflitos do que propriamente cientes do que estão fazendo.

Bardelli (2000) encontrou que dos 31,5% de professores que realizam algum tipo de atividade preventiva ao álcool na escola, cerca de 80% utilizam-se de métodos que mais amedrontam do que informam. Por outro lado, temos os professores que não desenvolvem nenhuma atividade preventiva, não por desconhecerem o problema mas por não se sentirem preparados psicologicamente e profissionalmente, o que é ainda pior. Segundo essa mesma autora, 68,5% dos educadores não trabalham com a prevenção mesmo sabendo que o consumo de álcool é uma realidade entre os jovens. Bardelli (2000) aponta ainda para o fato de que as 140 professoras participantes de sua pesquisa não conhecem nenhum tipo de programa de prevenção nas escolas estaduais em que trabalham, ainda que o governo de São Paulo tenha desenvolvido um programa denominado “Prevenção também se ensina” (1996), já disponível nas Diretorias de Ensino do Estado.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em conjunto com a Secretaria de Saúde, um projeto de prevenção ao uso de drogas e às DST/Aids intitulado **“Prevenção também se ensina”**. O projeto foi proposto no ano de 1996, visando instrumentalizar educadores – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, supervisores de ensino, etc – para implantar ações de prevenção ao abuso de drogas e às DST/Aids, junto à comunidade escolar.

A filosofia que rege o programa é a da “qualidade de vida”, ou seja, a tônica do trabalho não está nas drogas ou nas DST/Aids, mas em como ter uma vida saudável, sem fazer uso de drogas e livres de doenças graves. Para tanto, as ações voltadas para a prevenção não devem ser tratadas como acessórios ao currículo, limitando-se a eventuais palestras, mas

sim como tema integrante do plano escolar, fazendo parte do projeto pedagógico de cada escola, assumindo assim, um caráter de permanência e continuidade. Dessa forma, os conteúdos que abordam a prevenção devem ser trabalhados de forma transversal, ou seja, devem estar presentes em todas as disciplinas e em todos os momentos da vida escolar.

A concepção de transversalidade pôde ser efetivamente discutida e possivelmente implantada no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), originalmente apresentado aos educadores brasileiros no ano de 1997. Os PCNs para o 1º ciclo do Ensino Fundamental trouxeram a proposta de se trabalhar temas voltados à construção da cidadania como ética, educação ambiental e orientação sexual concomitante às disciplinas curriculares convencionais, ou seja, transversalmente. “Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.” (BRASIL, 1997, p. 36). É essa a proposta de implementação do programa de prevenção.

O projeto mantém uma coordenação local em cada uma das Diretorias de Ensino do Estado, que tem a função de preparar os educadores para o desenvolvimento do projeto nas escolas, investindo na capacitação para que esses assumam, enquanto educadores, a função de “agentes de prevenção” no cotidiano escolar. São distribuídos materiais didáticos específicos, como fitas de vídeo e publicações, além da realização de fóruns e teleconferências sobre a temática com os educadores. Um dos últimos vídeos produzidos – “drogas na escola: um problema de todos” (agosto de 2002) – é um apelo ao comprometimento dos educadores e da comunidade no combate ao uso abusivo de drogas. “A figura do educador é a peça-chave para a implantação de programas de educação preventiva. Para tanto, é essencial que ele passe por um processo amplo e aprofundado de capacitação, tanto cognitiva quanto metodológica e vivencial” (Projeto Prevenção também se ensina, 1996, p. 5). Como metodologia de capacitação, o projeto diz adotar a linha “participativa-construtivista”, possibilitando aos

educadores a assimilação dos conteúdos por meio de uma reflexão crítica, assegurando acompanhamento e supervisão dos projetos desenvolvidos.

O projeto tem dois objetivos principais: prevenir o abuso de drogas e a transmissão do HIV na população em geral e nos grupos em situação de risco (jovens socialmente marginalizados, presidiários, usuários de drogas, etc.) e reduzir ou estabilizar a transmissão do HIV entre usuários de drogas injetáveis (UDI), mediante orientação e centros de tratamento. Como resultado espera-se obter um aumento da consciência sobre os riscos do abuso de drogas, na população em geral, visando uma vida saudável e ativa, além de buscar desenvolver medidas preventivas de redução de riscos que possam ser adotadas por todos.

Segundo o projeto a escola é o lugar mais adequado para o desenvolvimento de ações preventivas, uma vez que a abordagem atual de educação preventiva concebe a escola como um espaço voltado para a formação integral da criança e do adolescente. Os princípios básicos para a implantação da educação preventiva integral são descritos da seguinte maneira:

- todas as ações desenvolvidas nas unidades escolares devem estar inseridas no contexto histórico, político, econômico e sócio-cultural de cada região;
- as atividades preventivas devem permear o currículo escolar de maneira contínua, e ser realizadas por professores devidamente familiarizados e capacitados nas mais diversas disciplinas;
- a escola deve buscar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, envolvendo pais e famílias, bem como a integração com outras ações e entidades;
- as ações implantadas devem ser acompanhadas e supervisionadas por especialistas em educação preventiva, responsáveis pela capacitação aprofundada do corpo docente;
- a continuidade das ações deve ser garantida por infra-estruturas institucionais e orçamentárias estáveis, pois as intervenções voltadas para a melhoria da qualidade de vida só surtem efeitos a longo e médio prazo. (BUCHER, 1996, p. 23).

Para ser um multiplicador o educador deve, além de conhecer esses princípios básicos, ser capacitado a trabalhar com algumas temáticas específicas, que dizem respeito aos fatores de risco e agravos à saúde, e outras inespecíficas, que dizem respeito aos fatores protetores da saúde física e mental. Dessa forma são propostos cinco módulos temáticos de

educação preventiva que contemplam os seguintes temas: adolescência, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Aids, drogas e ecologia humana e cidadania.

Apesar da pouca adesão e do desenvolvimento mínimo do projeto “Prevenção também se ensina” por parte das escolas e professores, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou no dia 11 de fevereiro de 2004 um novo projeto intitulado “Tá na roda: uma conversa sobre drogas” que também tem como objetivo o trabalho de educação preventiva contra as drogas junto à comunidade escolar.

A questão que se coloca é: o que impede a implantação efetiva de tais programas?

Muitas podem ser as respostas que vão desde o desconhecimento até a falta de vontade, por parte de alguns, de mudar a atual situação. É importante lembrar que a prevenção pode estar atuando em prol de interesses políticos e sociais que manifestam a preocupação em manter algumas posições de destaque. Por exemplo, a Lei Seca, promulgada no início do século XX nos Estados Unidos, foi um movimento de temperança que não tinha como objetivo apenas os malefícios causados pelo álcool às pessoas, mas também interesses políticos que focavam a classe trabalhadora. Carlini-Cotrim (1998, p. 21) afirma que

[...] no entender de estudiosos do assunto, afirmar que os movimentos de temperança foram ações movidas pela indignação pelos malefícios do álcool é proclamar somente meia verdade. Estudando os processos sociais e políticos da época, eles apontam para outros três fenômenos importantes em curso, que foram decisivos em amplificar as iniciativas dos militantes da temperança: primeiro, as bebidas eram consumidas pelos trabalhadores nos *saloons*, que também eram os locais disponíveis para a organização dos movimentos trabalhistas e dos sindicatos emergentes; segundo, o proclamado sonho americano de igualdade de oportunidades, liberdade e prosperidade tinha cada vez mais dificuldade em se sustentar diante de uma realidade inóspita, injusta e brutal para os setores depauperados do país; terceiro, o avanço tecnológico vivenciado nesse período exigia uma mão de obra rápida, ativa e ... sóbria.

Ao tratar do tema prevenção julgamos ser importante esclarecer que os movimentos contra a droga (no nosso caso, mais especificamente, o álcool) não podem ser explicados apenas pelo impacto negativo dessas substâncias na saúde das pessoas, pois,

muitas vezes, podem estar ligados a interesses políticos e sociais. Alertar para esse fato, no entanto, não significa negar a importância das práticas preventivas mas, outrossim, evitar um olhar demasiadamente ingênuo sobre as mesmas.

A prevenção é, com certeza, o caminho mais prático e eficaz no que se refere à saúde em geral. As práticas curativas são sempre menos favoráveis, mais caras e dolorosas e com resultados pouco eficazes em alguns casos. Os planos de saúde, por exemplo, vêm desenvolvendo uma política de incentivo à prevenção que inclui vacinas e consultas regulares aos médicos, com o intuito de proporcionar ao usuário a utilização preventiva de seu plano. O Ministério da Saúde do Governo Federal também tem aprimorado sua política preventiva; o aumento da disponibilidade de vacinas (como por exemplo Hepatite B) nos postos de saúde é um exemplo desses esforços.

Reconhecer a importância da prevenção, no entanto, não significa saber fazê-la. Segundo Pinto (1996) existem, basicamente, três modelos de prevenção: o amedrontador, o de educação continuada e o de redução de danos.

O modelo do amedrontamento baseia-se em métodos que buscam assustar o público alvo através de imagens, relatos e discursos sobre os malefícios das drogas¹⁰. As campanhas de informações expõem apenas o lado negativo das drogas, acreditando ser essa uma forma eficiente de se evitar o uso ou levar alguém a parar o consumo. Um bom exemplo desse modelo é uma propaganda que foi veiculada pelo Ministério da Saúde sobre os malefícios do cigarro, onde havia o depoimento de um jornalista doente, extremamente magro, numa cadeira de rodas pois havia perdido as pernas devido a doença circulatória, respirando com a ajuda de aparelhos, que alertava sobre o que o cigarro poderia fazer com seu usuário. Esse tipo de abordagem encontra dificuldades em atingir os jovens por dois motivos: 1) a maioria dos jovens sente-se atraída por comportamentos de risco/perigo; e 2) a

¹⁰ Teremos como foco a prevenção às drogas, ainda que esses modelos tratem de toda forma de prevenção.

experiência que alguns jovens têm com a droga contradiz a unilateralidade das informações desse modelo, o que faz com que se perca a credibilidade no mesmo.

O modelo de educação continuada aposta em projetos de prevenção que ofereçam informações e formem multiplicadores para que o público-alvo possa trabalhar por si só. Os programas são construídos de forma coletiva, com trocas de informações e atualizações constantes, visando a continuidade do trabalho. A crítica que se faz a esse modelo é a de que, muitas vezes, o programa de prevenção se perde frente às outras necessidades do público-alvo, reduzindo-se a palestras informativas com baixos resultados preventivos. Segundo o nosso ponto de vista o projeto “Prevenção também se ensina” da Secretaria da Educação é Saúde do Estado de São Paulo, é um exemplo desse modelo aliado ao modelo de estilo de vida saudável (educação para a saúde).

O modelo da redução de danos busca reduzir as situações de risco relacionadas ao uso de drogas. Dessa forma, não trabalha a prevenção tendo como foco o “não usar” mas sim o “como usar”, ou seja, conscientizando o público-alvo para o uso discriminado de substâncias. O projeto “Viver bem” da Universidade Estadual Paulista (Unesp) é um exemplo desse modelo de prevenção. Segundo Carlini-Cotrim (1998) o modelo da redução de danos substitui o enfoque disciplinador da guerra às drogas, optando por trabalhar com a formação do jovem, seus direitos e deveres, sua consciência, sua liberdade de escolha, etc. Em termos de ação concreta, essa autora afirma que o modelo da redução de danos pode ser trabalhado na prática escolar por meio de cinco enfoques: conhecimento científico, educação afetiva, oferecimento de alternativas, educação para a saúde e modificação das condições de ensino.

O enfoque do conhecimento científico trabalha com informações científicas sobre as drogas, de forma racional e imparcial. A partir dessas informações os jovens podem tomar decisões bem fundamentadas sobre o uso de drogas. As críticas a esse enfoque baseiam-se no fato de que mesmo assimilando essas informações oferecidas, não há uma relação direta entre

esse conhecimento e a diminuição no uso de drogas. Nas escolas, esse enfoque ainda é bastante usado pois ajuda na estruturação de programas de prevenção mais amplos.

O enfoque da educação afetiva aposta na idéia de que jovens mais estruturados psicologicamente são menos vulneráveis ao uso de drogas. Propõe um trabalho que tenha como foco a auto-estima dos jovens, a diminuição da ansiedade, assim como formas mais efetivas de comunicação. A questão que coloca em xeque esse enfoque é a de que os professores ou responsáveis pelo programa deveriam passar por uma preparação profunda para poder lidar com questões psicológicas dos alunos; o que nem sempre é possível ou desejado.

O enfoque do oferecimento de alternativas procura possibilitar aos jovens a expansão no modo de pensar, propondo desafios que possam levar a “insights” mentais que substituiriam as drogas. Tem como fundamento a crença de que o abuso de drogas está diretamente relacionado a problemas e tensões sociais vividos pelos jovens que procurariam nas drogas um alívio das pressões e frustrações vividas. A intervenção tem como objetivo trabalhar com as condições sociais que podem facilitar o consumo de drogas como a falta de oportunidades no mercado de trabalho, possibilidade de lazer diminuída, sistema educacional inadequado, etc.

O enfoque da educação para a saúde tem como proposta central educar para uma vida saudável. Não usar drogas seria um dos aspectos de uma vida saudável, com boa saúde, assim como ter uma alimentação adequada, fazer exercícios regulares, cuidar do corpo e da mente, cuidar do stress, etc. A proposta é trabalhar com a conscientização dos jovens sobre a importância de se ter uma boa qualidade de vida, evitando excessos e riscos desnecessários.

O enfoque da modificação nas condições de ensino tem seu foco sobre o papel da escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, no desenvolvimento sadio da criança, do adolescente e do adulto. Dessa forma a ênfase não está na prevenção ao abuso de drogas

mas na formação de um ser humano autônomo, consciente e saudável. “Suas estratégias pretendem constituir-se, assim, em ações de prevenção à delinquência, a patologias mentais e também ao abuso de substâncias psicoativas” (CARLINI-COTRIM, 1998, p. 28). Este enfoque tem cinco vertentes básicas, que se combinam na prática interventiva: modificação das práticas instrucionais, melhoria do ambiente escolar, incentivo ao desenvolvimento social, oferecimento de serviços de saúde e envolvimento dos pais em atividades curriculares.

Resumindo as características desse modelo, Carlini-Cotrim (1998, p. 29) afirma que

[...] as ações preventivas baseadas na postura de redução de danos não visam resultar, obrigatoriamente, numa rejeição a qualquer contato com drogas. Acredita-se, somente, que quanto mais realizado e consciente estiver, menores são as chances de o jovem se envolver patologicamente com drogas. Reconhece-se, ainda, principalmente nas várias vertentes de modificação das condições de ensino, que a intervenção não precisa necessariamente visar ao estudante: pode e deve tentar também modificar o ambiente em que ele vive.

Há, ainda, um novo modelo de prevenção denominado “modelo da pressão de grupo positiva”, que considera a pressão do grupo extremamente importante na determinação do comportamento de uso de drogas entre os jovens (CARLINI-COTRIM, 1998). Busca utilizar a pressão positiva do grupo como um fator de influência no combate ao uso de drogas, para tanto, tem como aliados os líderes naturais dos grupos de adolescentes. Este é um modelo recente e pouco desenvolvido que ainda merece estudos sobre sua implantação e eficácia.

Apesar de tantos modelos e propostas de prevenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas, os adolescentes que participaram de nossa pesquisa não conhecem e nunca participaram de programas de prevenção. Tal fato revela que a existência de propostas teóricas não garante o desenvolvimento da prática que depende, sobretudo, da ação reflexiva por parte dos educadores.

4.2 O Raciocínio Moral dos Adolescentes Participantes que Fazem Uso Abusivo de Álcool

O raciocínio moral dos adolescentes participantes foi analisado tendo como referência o Standard Issue Scoring Manual (The Measurement of Moral Judgment) de Colby e Kohlberg (1987). Como afirmamos anteriormente, buscamos realizar uma avaliação qualitativa do raciocínio moral dos participantes, atendo-nos, no entanto, aos pressupostos metodológicos da teoria em questão. A possibilidade dos dados de pesquisa serem analisados por juízes externos foi considerada mas sua realização dependeria de tempo hábil de outros pesquisadores. Outrossim, os dados foram avaliados separadamente pela autora da pesquisa e pelo seu orientador e posteriormente foram discutidos, obtendo-se resultados comuns. Em uma pesquisa com pressupostos qualitativos a subjetividade é um elemento que deve ser considerado e, ainda que os métodos e técnicas utilizados primem pela objetividade, não há como se isentar de um olhar próprio de quem pesquisa e analisa os dados. Essa questão poderia render uma ampla discussão acerca da evolução da metodologia científica e seus “modelos”, no entanto, julgamos que esse não seja o momento adequado para a mesma. Reconhecemos o caráter qualitativo de nossa pesquisa e acreditamos que esta seja uma maneira válida e comprovada de se construir conhecimentos. Como afirma Kohlberg (1992, p. 226),

Habermas establece de forma correcta que nuestra teoría y observaciones están dentro de esta línea más interpretativa. Nosotros creemos, sin embargo, que aunque el estudio de los juicios morales se basa en actos de interpretación particulares, se puede hacer una consistente teoría general de la ciencia social sobre el juicio moral, un punto de vista con el que Habermas está de acuerdo.

4.2.1 Níveis e estágios de raciocínio moral dos adolescentes participantes

Após avaliarmos o raciocínio moral dos adolescentes participantes constatamos que 56% encontram-se no Nível Pré-Convencional (87% no estágio 2 e 13% no estágio 1) e 44% encontram-se no Nível Convencional (estágio 3).

A Tabela abaixo mostra o nível, o estágio e a característica do raciocínio moral apresentado pelos participantes divididos nos três anos do Ensino Médio.

Tabela 6 - Níveis e Estágios de raciocínio moral dos adolescentes participantes¹¹

	Participantes	Nível	Estágio	Característica
1º ano do Ensino Médio	A1	Pré-convencional	02	Consolidação
	A2	Pré-convencional	02	Consolidação
	A3	Convencional	03	Puro
	A4	Pré-Convencional	02	Consolidação
	A5	Convencional	03	Consolidação
	A6	Convencional	03	Consolidação
	A7	Pré-Convencional	02	Consolidação
2º ano do Ensino Médio	B1	Convencional	03	Consolidação
	B2	Convencional	03	Transição
	B3	Convencional	03	Transição
	B4	Pré-Convencional	02	Consolidação
	B5	Pré-Convencional	02	Transição
	B6	Pré-Convencional	02	Consolidação
	B7	Pré-Convencional	02	Consolidação
	B8	Pré-Convencional	02	Consolidação
	B9	Pré-Convencional	02	Transição
3º ano do Ensino Médio	C1	Convencional	03	Transição
	C2	Pré-Convencional	02	Consolidação
	C3	Pré-Convencional	02	Transição
	C4	Convencional	03	Consolidação
	C5	Convencional	03	Puro
	C6	Convencional	03	Puro
	C7	Convencional	03	Consolidação
	C8	Pré-Convencional	02	Consolidação
	C9	Pré-Convencional	01	Transição
	C10	Convencional	03	Transição
	C11	Pré-Convencional	01	Transição

¹¹ Os quadros com o resumo das respostas dos participantes aos dilemas da MJJ (forma A) encontram-se no Apêndice 4.

Segundo Kohlberg (1992, p. 187),

El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años.

Para se entender melhor as características de cada nível podemos pensar na relação entre o eu, as normas e as expectativas da sociedade. As pessoas do nível Pré-Convencional acreditam que as normas e as expectativas sociais são algo externo a elas. As pessoas do nível Convencional se identificam com as normas e as expectativas sociais, sobretudo vindas de autoridades. As pessoas do nível Pós-Convencional diferenciam seu eu das normas e expectativas sociais, definindo seus valores segundo princípios auto-escolhidos. Podemos dizer que, em certo sentido, os indivíduos do nível Pré-Convencional e Pós-Convencional apresentam um ponto de vista similar pois julgam o bem e o mal de fora da sociedade. No entanto, há uma grande diferença entre eles, pois enquanto os primeiros raciocinam em função de expectativas individuais e consequências externas, os últimos têm como referência de seu raciocínio a totalidade do gênero humano, ampliando sua perspectiva para além do grupo ou sociedade em que se situa o indivíduo do nível convencional, chegando a reconhecer direitos universais.

Focaremos nossa análise nos níveis Pré-Convencional e Convencional devido aos resultados obtidos em nossa pesquisa.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 29),

A perspectiva social do nível pré-convencional, na qual se incluem os dois primeiros estágios, é a de um indivíduo em relação a outros indivíduos, que se orienta em função das consequências imediatas de seus atos (evitação dos castigos ou defesa de seus interesses concretos). As regras e expectativas sociais são, todavia, externas ao eu. A perspectiva social do nível convencional, em que se incluem os estágios três e quatro, é a de um membro da sociedade, que se orienta em função das expectativas dos demais ou da manutenção do sistema social como um todo.

Como afirmamos anteriormente, 56% (15 entrevistados) dos participantes de nossa pesquisa encontra-se no nível pré-convencional. Se pensarmos em termos de idade e de resultados encontrados em outras pesquisas esses adolescentes possuem um raciocínio moral aquém do desejado. Seu raciocínio moral baseia-se nas consequências imediatas de seus atos, dessa forma, pensam ser correto aquilo que não lhes traga punições externas e que defenda seus interesses pessoais. Os outros 44% (12 entrevistados) encontram-se no nível convencional, portanto, seu raciocínio moral baseia-se nas expectativas sociais, especialmente aquelas vindas de autoridades (governantes, pais, igreja, outras instituições, etc.).

Quadro 6 - Características dos níveis pré-convencional e convencional descritas por Kohlberg

O nível pré-convencional	O nível convencional
O bem se define em função da obediência literal a regras ou ordens concretas que pressupõem pressão ou castigo. As regras não são entendidas como expectativas da sociedade. Em outras ocasiões, o bem se define em função dos próprios interesses do eu. Para julgar uma conduta não se leva em conta a intenção que a motivou.	O bem se define em função da conformidade e da manutenção das regras, papéis e expectativas da sociedade. Conformar-se e manter as regras e papéis significa mais do que simplesmente obedecê-los, implica uma motivação interna com eles.
As razões para seguir as regras são: o próprio interesse, evitar o castigo, evitar o dano físico às demais pessoas e o intercâmbio de favores.	As razões para seguir as regras são: a provação e a opinião social geral, a lealdade às pessoas e aos grupos e o bem-estar dos indivíduos e da sociedade.
A perspectiva social é a de um membro da sociedade que julga, a partir de suas regras.	A perspectiva social é a de um indivíduo em relação a outros indivíduos ou a consequências físicas de regras e ações.

Adaptado de Díaz-Aguado e Medrano (1999).

A definição dos estágios nos permite uma análise mais profunda acerca do raciocínio moral dos sujeitos. Considerando as características gerais dos níveis, os estágios apresentam os pormenores relativos ao raciocínio moral dos indivíduos. O Quadro 4, apresentado no Capítulo 2, traz o conteúdo de cada estágio segundo aquilo que o sujeito considera correto, as razões para agir corretamente e a perspectiva social do estágio.

O estágio 1 (moralidade heterônoma) “se caracteriza por um ingênuo realismo moral que leva a compreender o significado moral de uma situação como uma qualidade física inerente à própria ação, de forma similar à cor ou ao tamanho que caracterizam um determinado objeto.” (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999, p. 67). Isso significa que o raciocínio moral justifica-se através das regras existentes que se aplicam de forma absoluta ou literal, não levando em conta as circunstâncias que rodeiam a situação. Um simples “é proibido” ou “é errado” pode justificar o juízo moral dos sujeitos do estágio 1. Podemos notar essa característica na resposta do participante C9 frente ao dilema III’ (Moralidade/Consciência/Castigo):

Deve-se castigar uma pessoa que contraria a lei, agindo segundo sua consciência? Por quê?

C9 – “Tem que castigar, porque independente do que a pessoa pensa, está errado roubar.”

E, por que é errado roubar?

C9 – “Porque é errado!”

A resposta do participante C9, é uma resposta pautada num argumento extremamente simples. O fato de “ser errado” é o bastante para fazê-lo acreditar que Henrique deve ser punido pelo que fez. Essa característica do estágio 1 é denominada de realismo moral e absolutismo. Outras características desse estágio são: orientação ao castigo, incapacidade para diferenciar distintas perspectivas sociomorais e unilateralidade e incapacidade de coordenações recíprocas.

Segundo Kohlberg (1992, p. 574) “la moralidad en el Estádio 1 es heterónoma en el sentido piagetiano; es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales”.

O estágio 2 (moralidade individualista-instrumental), mais encontrado entre os participantes dessa pesquisa, se caracteriza “por una perspectiva individualista concreta. Hay una conciencia de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir y que estos intereses pueden entrar en conflicto.” (KOHLBERG, 1992, p. 575). O que é moralmente correto define-se em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa (hedonismo). Esse estágio pressupõe uma evolução na forma de se raciocinar moralmente, conforme proposto pela teoria.

Na transição entre o estágio um e o estágio dois, começa-se a descobrir que existem conflitos de interesses e que as soluções unilaterais, baseadas exclusivamente na obediência e no castigo, são inadequadas. O sujeito do estágio dois entende, neste sentido, que cada pessoa tem seus próprios interesses e que esses podem não coincidir com os interesses dos demais. Esta compreensão o leva a superar o ingênuo realismo do estágio anterior e a entender que as ações morais exigem reciprocidade. (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999, p. 73).

O participante A1 demonstra essa característica na sua resposta ao dilema III, sobre a escolha de Henrique roubar ou não o remédio.

Deveria Henrique roubar o remédio? Por quê?

A1 – “Não, ele não pode roubar o remédio. O direito de vender é do farmacêutico. O remédio é dele.”

Neste estágio o sujeito acredita ser correto seguir as normas por interesses próprios e deseja que os outros façam o mesmo.

Uma outra característica marcante do estágio é a reciprocidade simples (de primeiro grau) e concreta que pode ser definida pelo “Olho por olho, dente por dente” ou “Faz aos outros o que fazem ou esperas que te façam”. O participante A7 ilustra essa questão na sua resposta ao dilema I.

Deveria João negar-se a dar o dinheiro a João? Por quê?

A7 – “Não, ele não deve negar. O pai se esforçou para criá-lo e agora é a sua vez de retribuir.”

O bem se define como a satisfação de necessidades e a manutenção de igualdade em intercâmbios concretos, ou seja, é bom fazer aos outros aquilo que te fazem.

Os indivíduos do estágio 2 raciocinam de acordo com uma perspectiva social individualista e concreta, que os levam a interpretar de forma relativista o dever moral. Buscam garantir, ao máximo, a satisfação de suas necessidades e desejos, reduzindo, ao mínimo, as conseqüências negativas para si mesmo.

Buscando relacionar essas características do raciocínio moral ao comportamento de uso abusivo de drogas, sobretudo do álcool, podemos dizer que o ato de beber abusivamente é considerado satisfatório e inócuo desde que não gere conseqüências externas imediatas como ser pego dirigindo embriagado pela polícia, bater o carro ou se machucar fisicamente.

O estágio 3 é considerado o estágio da moralidade da normativa interpessoal ou “do bom menino”.

O sujeito do terceiro estágio está especialmente preocupado com relações e sentimentos interpessoais, para manter a confiança e a aprovação social. As obrigações morais se baseiam no que esperam os demais; adotando, nesse sentido, uma perspectiva convencional. (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999, p. 79).

O participante B2, que possui o raciocínio moral no estágio 3, oferece a seguinte resposta ao dilema III:

Deveria Henrique roubar o remédio? Por quê?

B2 – “Sim, ele devia roubar o remédio porque quis salvar a vida da mulher dele.”

É bom ou mal que ele faça isso?

B2 – “É bom, ele não deixou a mulher que ele ama morrer. Ele é o marido dela e não podia deixar ela morrer assim.”

A possibilidade de se estabelecer relações de confiança mútua transcende os interesses e situações particulares, adotando a perspectiva de uma terceira pessoa. O

comportamento moralmente correto é aquele que leva à aprovação dos outros. No entanto, a visão deste estágio ainda é egocêntrica e a moralidade está ligada ao conformismo a estereótipos do tipo “Um bom marido deve salvar a vida da mulher”, como é o caso do exemplo oferecido acima. Como resultado de uma perspectiva socialmente compartilhada, o sujeito do estágio 3 está particularmente preocupado com a sua aprovação social e confiança pessoal. Aquilo que considera certo é o que julga ser o esperado pelos outros.

O participante C5 revela esse raciocínio quando é questionado se o juiz deveria assinar uma sentença a Henrique e por quê, no dilema III’:

O juiz deveria assinar uma sentença a Henrique ou deveria suspende-la e deixa-lo livre?

C5 – “Deveria assinar uma sentença. Apesar de salvar a vida da mulher, ele cometeu um crime.”

E por que isso é o melhor?

C5 – “Porque as pessoas esperam que aqueles que fizeram alguma coisa errada paguem por isso.”

Henrique fez alguma coisa errada?

C5 – Fez, ué! Ele salvou uma vida mas roubou e roubar não é o que ele devia ter feito.”

Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 84) ao resumir as principais características do estágio 03, destacam as seguintes:

1. Integrar as diferentes perspectivas individuais, em normas morais compartilhadas, que se espera todos cumpram (perspectiva de uma terceira pessoa).
2. Uma acentuada orientação para os sentimentos e para as relações interpessoais.
3. Uma perspectiva convencional simples, segundo a qual o importante é cumprir as expectativas dos outros, cumprir com o que se espera, de forma algo estereotipada, do indivíduo que ocupa uma determinada posição (“um bom filho”, “um bom amigo”).
4. Uma coordenação da reciprocidade de segundo grau, que se reflete na Regra de Ouro: “Faça aos outros o que gostaria que lhe fizessem se estivesse no seu lugar”.
5. Uma grande coerência na aplicação da mesma estrutura de raciocínio tanto em dilemas hipotéticos como reais.

As diversas pesquisas realizadas por Kohlberg e colaboradores (1992) revelam que o estágio três começa a se construir em torno dos 12 anos de idade e caracteriza o raciocínio da maioria dos adolescentes e adultos de diversas sociedades. Dois estudos são destacados por Kohlberg (1992): “Universalidade cultural dos estágios de juízo moral: um estudo longitudinal na Turquia”, com Mordecai Nisan e “Universalidade cultural dos estágios de juízo moral: um estudo longitudinal em Israel”, com John Snarey e Joseph Reimer. Esses estudos confirmam a seqüência de estágios proposta pela teoria kohlberguiana e a prevalência de sujeitos no estágio 3 de raciocínio moral.

Essa não foi a realidade encontrada em nosso estudo que revelou que dos 27 adolescentes participantes 44% encontram-se no estágio 3 e 56% encontram-se no nível pré-convencional, estágio 1 e 2.

Nas reformulações mais recentes de sua teoria, Kohlberg e colaboradores propuseram uma análise microgenética de cada estágio diferenciando dois estilos: um estilo heterônomo e um estilo autônomo, respectivamente, os estágios A e B.

Os participantes de nossa pesquisa apresentaram um estilo moral heterônomo, ou seja, próprio do subestágio A. Nas respostas oferecidas, não foi possível encontrar critérios kantianos ou piagetianos que definem o subestágio B como, por exemplo, universalidade, respeito mútuo e reversibilidade.

Como já afirmamos anteriormente, a justiça é a base da teoria kohlberguiana que é considerada, nesse sentido, deontica (focada sobre questões de direitos e deveres). Os subestágios A e B relacionam-se, dessa forma, à noção de justiça. Segundo Kohlberg (1992, p. 259),

Entendemos que todos nuestros sujetos razonan sobre la justicia. Sin embargo, cuando los sujetos emplean los criterios para el subestadio B, utilizan explícitamente operaciones de justicia y las articulan dentro de una orientación deontica de la justicia. Creemos que este uso auto-reflexivo de los criterios de justicia, o lo que nosotros llamamos razonamiento de subestadio B, parece tener implicaciones evolutivas de acuerdo con nuestro punto de vista de la ontogénesis como un fenómeno que se puede reconstruir racionalmente.

Apesar de Kohlberg dar ênfase à questão da justiça, ele reconhece que essa não reflete tudo o que pode ser incluído no campo da moral. Ele admite que o campo moral também inclui outras virtudes, representadas por ágape (em grego), como a caridade, o amor e fraternidade, enfatizadas pelos ensinamentos éticos cristãos.

Além das teorias morais deônticas, que são focadas em direitos e deveres e têm a justiça como ponto central, existem as teorias morais aretaicas (do grego aréte = virtude) que focam virtudes como o amor, a amizade e outros, além de atos que são considerados bons mas não obrigatórios, como a generosidade por exemplo.

Segundo Biaggio (2002, p. 37-38),

Esse aspecto é chamado também de “ética do cuidado e da responsabilidade” na obra de Gilligan (1982), que atribuiu esse tipo de moralidade às mulheres, criando grande polêmica a respeito de suposto machismo na teoria de Kohlberg.

Lourenço (2000) também realizou um estudo onde buscou uma possível relação entre o domínio aretaico e o domínio deôntico, sugerindo um exame, em termos aretaicos, de alguns pressupostos deônticos da teoria de Kohlberg.

Acreditamos, outrossim, que a teoria de Kohlberg apesar de ter o foco sobre a justiça, não é machista e nem desconsidera questões relacionadas às virtudes. Estamos falando numa questão de ênfase e não de exclusão, o que nos leva a reforçar a idéia de que o referencial de Kohlberg é importante e válido no estudo do desenvolvimento do raciocínio moral.

Uma outra questão importante de ser frisada a respeito dos subestágios é que indivíduos que possuem um estilo moral autônomo (subestágio B) são mais comprometidos com a ação moral do que os indivíduos do subestágio A.

No item no qual abordaremos a educação moral como via para a prevenção ao uso abusivo de álcool, discutiremos essa relação entre juízo e ação (ou conduta) moral. Por ora,

nos contentamos em afirmar que o estilo heterônomo (subestágio A) encontrado no raciocínio moral dos participantes, sugerem a idéia de uma frágil relação entre o juízo moral e ação (conduta) moral desses adolescentes. Mesmo aqueles que apresentaram um raciocínio moral do nível convencional, estágio 3 (44%), podem não apresentar um comportamento moral relacionado ao raciocínio.

Ao nosso ver, uma ação moral considera obrigatoriamente o outro e as normas coletivas, mas inclui também, a consideração consigo mesmo e a adoção de comportamentos que sejam positivos para a pessoa enquanto ser humano. Não é o que demonstram os adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, participantes dessa pesquisa.

Esse fato reforça, mais uma vez, a relação entre raciocínio moral e comportamentos de risco pessoal e social, sobretudo o uso abusivo de álcool e outras drogas.

4.2.2 Das problemáticas, normas e elementos encontrados

Como já definimos anteriormente a problemática é o tema moral suscitado pelo dilema. Os dilemas foram elaborados visando levantar problemáticas opostas que são escolhidas pelo entrevistado quando esse fornece uma resposta.

No dilema III, da forma A, as problemáticas (polaridades temáticas) suscitadas são as seguintes: vida (afiliação) X lei (propriedade). A escolha é entre roubar ou não roubar o medicamento para salvar a vida da mulher.

Nossa pesquisa revelou que a problemática lei (propriedade) foi a mais utilizada pelos participantes (70%), enquanto a problemática vida (afiliação) foi sugerida por 30% dos entrevistados. Dessa forma, a maioria dos participantes (19 de 27) foi contra o roubo do medicamento apresentando justificativas distintas para a sua escolha.

No dilema III', da forma A, as problemáticas suscitadas são as seguintes: punição (lei) X moralidade e consciência (vida) e a escolha é entre punir ou não punir Henrique por roubar o remédio.

Os entrevistados apresentaram predileção pela problemática moralidade e consciência (vida), sendo que 63% (17 de 27) dos participantes escolheram não punir Henrique pelo roubo, mesmo alguns daqueles que no dilema III disseram que ele não deveria roubar o remédio.

Tal fato sugere que a maioria dos participantes acredita que a lei não deva ser desobedecida e que Henrique não deveria roubar o remédio, no entanto, no caso desse roubar e ser descoberto, não deveria ser punido, sendo a não punição justificada de formas distintas.

Exemplos:

Dilema III – Deve Henrique roubar o remédio? Por quê?

A5 – “Não, ele não deve roubar porque roubar não é certo.”

C7 – “Não, ele deve tentar convencer o farmacêutico a vender mais barato mas não roubar.”

Dilema III' – Deve o juiz assinar uma sentença a Henrique ou deve suspendê-la e deixá-lo livre?

A5 – “Não, acho que ele roubou para salvar a vida da mulher.”

C7 – “Não, porque ele roubou o remédio por amor, por amor à mulher dele.”

O dilema I apresenta como polaridades temáticas: contrato (propriedade) X autoridade (filiação), e a escolha é entre recusar-se a dar o dinheiro ao pai ou dar o dinheiro requisitado pelo pai.

Dos 27 adolescentes participantes, 20 deles deram a sua resposta tendo como base a problemática contrato (propriedade), ou seja, acreditam que o correto seja recusar-se a dar o dinheiro ao pai.

Exemplos:

Dilema I – Devia Henrique negar-se a dar o dinheiro a seu pai? Por quê?

A5 – “Eu acho que ele não tem que dar o dinheiro para o pai porque o pai prometeu que ele podia ir.”

B6 – “Ele deve negar sim, porque ele conseguiu o dinheiro e faz o que quiser com ele.”

C4 – “Deve sim, porque ele se esforçou muito para ganhar o dinheiro.”

O fato de João ter trabalhado e conseguido o dinheiro por meio de seu esforço foi o fato considerado mais importante pelos participantes, seguido do fato do pai ter prometido que João poderia ir ao acampamento se conseguisse o dinheiro.

A norma representa o conjunto de valores do qual o entrevistador se utiliza para dar a sua resposta, ou seja, é a justificativa que ele oferece para a sua escolha pró ou contra a atitude do personagem do dilema. Os adolescentes participantes escolheram as normas indicadas na Tabela 7.

Tabela 7 - Normas utilizadas nos dilemas da forma A

	Normas	Número de participantes	Porcentagem aproximada
Dilema III	Lei (propriedade)	09	33%
	Lei	05	18,5%
	Propriedade	05	18,5%
	Lei (autoridade)	02	7,5%
	Afiliação (consciência)	02	7,5%
	Afiliação	02	7,5%
	Vida	02	7,5%
Dilema III'	Consciência	07	26%
	Vida	05	18,5%
	Punição (consciência)	04	15,5%
	Punição	03	11%
	Lei (punição)	03	11%
	Lei	02	7,5%
	Vida (consciência)	01	3,5%
	Vida	01	3,5%
	Propriedade	01	3,5%
Dilema I	Propriedade	13	48%
	Autoridade	08	29,5%
	Contrato	04	15,5%
	Reciprocidade	01	3,5%
	Consciência	01	3,5%

No dilema III, podemos notar que os entrevistados utilizaram preferencialmente como normas Lei e Propriedade. Dessa forma, as justificativas para Henrique não roubar o medicamento foram pautadas, pela maioria dos participantes, nessas questões.

No dilema III', as normas que mais se destacaram foram Consciência e Vida, o que reforça o que já discutimos anteriormente, ou seja, que mesmo alguns daqueles que disseram que Henrique não deveria roubar o medicamento, justificando-se com uma norma Lei ou Propriedade no dilema III, utilizaram-se de uma norma mais voltada para a vida no caso do personagem ser descoberto e ficar passível de punição.

No dilema I, a norma que se sobressaiu foi Propriedade (o dinheiro é de João e ele não deve dar ao pai), ainda que a norma Autoridade (dar o dinheiro pois o pai é autoridade) também tenha sido bastante utilizada.

Os elementos são unidades menores, mais específicas, que representam a forma pela qual o entrevistado aplicou a norma ao caso específico do dilema. Como vimos, os elementos podem ser modais ou de valor.

Os elementos utilizados pelos participantes da pesquisa nos três dilemas da forma A estão demonstrados na Tabela 8.

Tabela 8 - Elementos utilizados pelos participantes nos dilemas da forma A

	Elemento	Nº de Participantes	Porcentagem aproximada
Dilema III	Culpar (ou aprovar)	13	48,5%
	Procura de recompensa (ou evitar punição)	05	18,5%
	Obedecer (consultar)	02	7,5%
	Ter um dever (ou não ter dever algum)	02	7,5%
	Perspectivas equilibradas (ou assumir papéis)	02	7,5%
	Ter um direito (ou não ter direito algum)	01	3,5%
	Retribuir (vingar-se)	01	3,5%
	Servir à dignidade humana e autonomia	01	3,5%
Dilema III'	Culpar (ou aprovar)	10	37%
	Apoio do caráter	07	26,5%
	Boas consequências individuais (ou más)	05	18,5%
	Manter a equidade	02	7,5%
	Servir à dignidade humana e autonomia	01	3,5%
	Ter um direito (ou não ter direito algum)	01	3,5%
	Perspectivas equilibradas (ou assumir papéis)	01	3,5%
Dilema I	Ter um direito (ou não ter direito algum)	08	30%
	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	06	23%
	Boa reputação (ou má reputação)	03	11%
	Perspectivas equilibradas (ou assumir papéis)	03	11%
	Obedecer (consultar)	03	11%
	Apoio do caráter	01	3,5%
	Boas consequências individuais (ou más)	01	3,5%
	Procura de recompensa (ou evitar punição)	01	3,5%
	Apoio do auto-respeito	01	3,5%

O elemento culpar (ou aprovar) foi o mais utilizado pelos participantes nos dilemas III e III', enquanto o elemento ter um direito (ou não ter direito algum) foi o mais escolhido pelos participantes no dilema I.

Os elementos modais, que são aqueles mais relacionados à heteronomia, tiveram preponderância aos elementos de valor, entre os quais encontram-se as consequências ideais ou que visem à harmonia e a justiça, que são aqueles mais relacionados à autonomia. Tal constatação reforça nossa conclusão de que o raciocínio moral dos participantes de nossa pesquisa pertence ao nível pré-convencional e convencional, com estilo heterônomo.

Conhecer a problemática, a norma e o elemento utilizado em determinado raciocínio moral possibilita o entendimento da dinâmica existente na forma do sujeito pensar

uma dada situação. Nos adolescentes estudados procuramos não apenas determinar um nível e um estágio de raciocínio moral mas entender a dinâmica desse raciocínio (conteúdo), por meio das problemáticas, normas e elementos eleitos.

Os resultados obtidos nos revelaram que os adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, na amostra estudada, apresentam o raciocínio moral aquém do esperado para sua faixa etária. Tal fato, nos remete à necessidade de refletir, planejar e implementar ações educativas que auxiliem esses adolescentes na construção de sua autonomia moral, o que, ao nosso ver, funcionaria também como medida preventiva ao uso abusivo de álcool.

4.3 A Educação Moral como Prevenção ao Uso Abusivo de Álcool

Os resultados de nossa pesquisa nos mostraram que os adolescentes que fazem uso abusivo de álcool, na população estudada, apresentaram um raciocínio moral pré-convencional (estágio 1 e 2) ou convencional (estágio 3). Segundo Kohlberg (1992), o raciocínio pré-convencional é próprio de crianças ou de adolescentes infratores, sendo que o mais comum de ser encontrado na adolescência é o nível convencional, ainda que já haja a possibilidade de se construir juízos morais mais autônomos, tendo-se como referência as estruturas cognitivas do período operatório-formal.

Ao encontrarmos os resultados descritos pudemos verificar que esses adolescentes apresentam um raciocínio moral pouco desenvolvido e com estilo heterônomo (próprio do subestágio A), o que ao nosso ver pode dificultar sua conduta moral e, conseqüentemente, facilitar seu envolvimento com o uso abusivo de drogas. Acreditamos que uma das formas possíveis de se trabalhar a prevenção possa ser por meio da educação moral. Propor a

prevenção via educação moral nos possibilita pensar que o desenvolvimento da autonomia possa produzir um comportamento mais consciente em relação às drogas, assim como em relação às demais situações que envolvem escolhas ou decisões morais. Qualquer proposta de educação moral que busca o amadurecimento do julgamento moral baseia-se na idéia de que esse amadurecimento possa refletir no comportamento ou ação moral do indivíduo.

O nosso caso não é diferente. Ao propormos a educação moral como possibilidade preventiva ao abuso de drogas e, mais especificamente, ao uso abusivo de álcool, acreditamos que seja possível auxiliar o adolescente a construir um julgamento moral mais elevado que lhe possibilitaria uma ação mais consciente em relação às drogas, por exemplo.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 37), “A coerência entre o juízo e a conduta moral depende, entre outras variáveis, do nível de autonomia, pois aumenta consideravelmente à medida que o pensamento dos sujeitos se aproxima do nível pós-convencional”.

Blasi (1980) realizou uma vasta pesquisa das publicações sobre o tema juízo e ação moral e chegou a conclusão de que a maioria desses estudos, que utilizam como aporte teórico os estágios de Kohlberg (1992), afirmam haver co-relações entre um estágio de juízo moral relativamente alto e a conduta moral, incluindo dimensões tais como a honestidade, resistência à tentação e conduta altruísta e pró-social.

Apesar de Blasi (1980) não ter identificado claramente nesses estudos qual a relação entre juízo e ação moral, ele continuou afirmando ser possível estabelecer uma ponte teórica entre o juízo e a ação moral tendo como referência os juízos de responsabilidade da pessoa para agir de uma forma “moralmente correta”, ou seja, para ter uma conduta moral.

Segundo Kohlberg e Candee (1984) a ação moral é o resultado de um processo de três passos, a seguir:

El primer paso es el de hacer un juicio deóntico de justicia de la situación. El segundo paso es el hacer un juicio del que uno mismo es responsable para que se lleve a cabo este juicio deóntico de la situación moral. El tercer paso es el llevarlo a cabo. (KOHLEBERG; CANDEE, 1984, p.127).

Para afirmar que há alguma relação entre julgamento moral e comportamento moral, Kohlberg e Candee (1984) citam como exemplo o estudo realizado por Stanley Milgram (1974), professor de Psicologia Social da Universidade de Yale, sobre obediência à autoridade. Milgram recrutou voluntários para participarem de um experimento sobre psicologia da aprendizagem, o qual tinha como objetivo verificar os efeitos da punição sobre a memória e a aprendizagem. Esses voluntários foram orientados a aplicar choques elétricos de intensidade crescente (de 15 a 450 Volts) numa outra pessoa que encontrava-se amarrada numa cadeira com eletrodos numa sala adjacente, todas as vezes que essa errasse uma resposta a um questionário previamente estabelecido. “Os estudantes com maior nível de maturidade moral foram os que mais se recusaram a cumprir a ordem, confirmando assim a idéia de uma relação positiva entre julgamento e comportamento.” (BIAGGIO, 2002, p. 45).

A relação entre julgamento e ação moral também pode ser discutida em termos de subestágio. Como vimos anteriormente, Kohlberg (1992) define na reformulação mais atual de sua teoria os subestágios A e B, referindo-se a uma orientação mais heterônoma e outra mais autônoma do julgamento moral.

Segundo Kohlberg (1992, p. 263);

[...] los sujetos de principio o en subestadio B es (a) más probable que hagan juicios de responsabilidad y que realicen acciones que son consistentes con sus juicios deónticos de la rectitud y (b) es más probable que realicen la acción “correcta”, definiendo lo correcto como el acuerdo alcanzado entre los principios filosóficos y los juicios postconvencionales.

Ter verificado que nossos participantes apresentam um raciocínio moral heterônomo (subestágio A) fortalece a nossa hipótese de que a prevenção via educação moral

seria favorável para trabalhar a questão do envolvimento dos adolescentes com o uso abusivo de álcool e outras drogas.

É importante esclarecermos que um programa de educação moral voltado para esse fim em nada difere de outras propostas. O que se espera é que com o desenvolvimento da autonomia o indivíduo possa ter uma ação moral mais comprometida consigo mesmo e com os outros e, conseqüentemente, evitar o uso abusivo de drogas, assim como evitar outros comportamentos que possam trazer conseqüências negativas para si e para terceiros.

Sugerimos uma relação entre raciocínio moral e comportamentos de risco pessoal e social, sobretudo o uso abusivo de álcool. Na população estudada encontramos adolescentes com o desenvolvimento do raciocínio moral aquém do esperado, o que nos sugere a confirmação de nossa hipótese.

Acreditamos que o fato de se fazer uso abusivo de álcool (e drogas em geral) é uma questão ampla, multifatorial, e não estamos querendo reduzi-la à dimensão moral. Outrossim, pensamos que nosso estudo nos revela uma face importante relacionada ao uso abusivo de drogas até então pouco estudada: a dimensão moral.

4.3.1 O que é educação moral?

A Educação Moral é um assunto bastante complexo. Para se entender o que pretendemos dizer com educar moralmente faz-se necessário que esclareçamos alguns pontos. Primeiramente, precisamos definir os objetos de nossa atenção: a ética e a moral. Como vimos no Capítulo 1 deste trabalho, no item sobre a responsabilidade moral e a liberdade de escolha, ética e moral não devem se confundir ou serem tratadas como sinônimos, ainda que estabeleçam relações muito estreitas. A moral é o sistema que regulamenta as relações entre os indivíduos, é uma forma específica de comportamento humano, cujos agentes são os

indivíduos concretos que agem moralmente quando em sociedade. Esse comportamento, no entanto, é guiado pela ética, que se inscreve no campo da reflexão, pois para que haja uma regra ou ação moral os homens devem refletir sobre o seu comportamento prático, tendo-o como objeto de sua reflexão e pensamento (VÁSQUEZ, 1997). Resumindo, a ética tem como questão central responder à pergunta: o que nos obriga a sermos bons? Ou o que é o bom, o correto, o moralmente certo? A moral se relaciona a problemas práticos, de como o indivíduo enfrenta determinadas situações conflituosas (dilemas morais) por meio de normas que reconhece e aceita intimamente. Muitas vezes, no entanto, ética e moral aparecem como sinônimos devido à intensa dialética entre ambas. Queremos deixar claro que apesar de conhecermos teoricamente as peculiaridades de cada uma, poderemos utilizar hora um termo (moral), hora outro (ética) para nos referirmos a um mesmo fenômeno: a possibilidade de construir um raciocínio moral autônomo.

Um segundo ponto importante a ser esclarecido é a concepção de educação (como um todo) que adotamos. Qual a nossa posição em relação à educação? Essa pergunta pode nos remeter a uma série de reflexões, teorias e pesquisas e poderia ser tema de um vasto estudo. Porém, de forma sucinta, adotamos a idéia de que educar significa oferecer subsídios físicos e sociais para que os indivíduos construam o seu conhecimento e, conseqüentemente, aprendam. Assumimos uma perspectiva construtivista de educação, sobretudo aquela embasada nas idéias do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Para Piaget, a educação é um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral. No livro “Para onde vai a Educação?”, Piaget (1973, p. 69) afirma que,

não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. [...] o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola.

O objetivo da Educação, na abordagem construtivista, não é o de transmitir verdades prontas, meras informações ou modelos a serem seguidos e sim de que o aluno possa por si próprio, por meio de sua atividade, construir o seu conhecimento real e significativo. O princípio da atividade, portanto, é central na teoria piagetiana e uma das bases do construtivismo.

Dito isto, nos remetemos a um terceiro ponto a ser esclarecido, a concepção de educação moral que adotamos. Como descrevemos em nossa dissertação de mestrado (LEPRE, 2001), segundo Buxarraís (1997), há três modelos distintos de Educação Moral que diferem entre si quanto aos objetivos, métodos e filosofia de trabalho.

Há modelos de educação baseados em valores absolutos, onde prevalece uma visão de mundo povoada por valores e normas de conduta indiscutíveis e imutáveis. Tais valores são impostos por um poder autoritário, passados como dogmas e não passíveis de serem discutidos. Pretendem regular todos os aspectos da vida social e pessoal dos indivíduos, através da coação ou de políticas sociais camufladas porém dogmáticas. Não pretendem formar indivíduos pensantes que possam optar, discutir, dialogar, mas sim fabricar representantes dos valores elegidos como os melhores. Tais modelos têm como referência uma visão de cidadão pré-concebida e a educação moral deve ser a responsável por essa reprodução. Um exemplo desse modelo foi a Educação Moral e Cívica oferecida nas escolas brasileiras na época do militarismo, onde buscava-se doutrinar os alunos, inculcando-lhes a ideologia dominante. Um estudo sobre a educação moral nessa fase da história brasileira pode ser encontrado em nossa dissertação de mestrado (LEPRE, 2001).

Opostamente, há outros modelos de educação moral baseados em valores relativos, onde os valores e as normas de conduta são vistos como critérios totalmente subjetivos. Dessa forma não deve haver consenso sobre a melhor forma de agir em determinada situação pois tal resolução depende das características pessoais de cada um. As

decisões devem ser sempre individuais e nunca coletivas, do contrário, feririam o princípio da pessoalidade. O papel da educação moral, nesse caso, é quase nulo, pois não há o que se ensinar já que os julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um. Esse modelo de educação moral tem como base uma ética pessoal que paradoxalmente se anula, uma vez que a ética deve estar pautada em princípios universais (KANT).

Por fim, existem os modelos de educação moral baseados na construção racional e autônoma de valores. É dentro dessa terceira tendência que se encontram os trabalhos de Piaget (1994; 1998), Kohlberg (1992), Puig (1998a,b), Buxarraís (1997), e outros. Nesses modelos procura-se propor situações que facilitem a construção da autonomia por parte do educando.

Se trata de trabajar la dimensión moral de la persona, y desarrollar y fomentar su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo como forma de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales – que afecten por igual al modo de pensar y de actuar – que orientem a las personas ante situaciones de conflicto de valores. (BUXARRAIS, 1997, p. 86).

Mesmo dentro desses modelos há diferentes tendências em relação à definição de Educação Moral e inúmeras obras foram escritas referentes ao tema. Adotaremos as concepções de Kohlberg (1992) e Puig (1998a,b), por haver similaridades entre as idéias desses autores e por utilizarem como base teórica os estudos de Piaget (1994).

4.3.2 A proposta de educação moral de Kohlberg

A educação moral baseada em Kohlberg tem como ponto central a noção de conflito cognitivo, utilizando as técnicas de discussão de dilemas morais e a chamada “comunidade justa”.

Segundo Biaggio (1997, p. 4),

Kohlberg e seus colaboradores (Blatt & Kohlberg, 1975, Turiel, 1966) identificaram o conflito cognitivo como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados (Turiel, 1966). Blatt e Kohlberg (1975) descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada.

Uma dessas técnicas é a discussão de dilemas morais. A discussão de dilemas morais baseia-se na busca de soluções para dilemas hipotéticos que são resolvidos em grupo. “Blatt demonstra a eficácia dessa técnica que, por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral.” (BIAGGIO, 2002, p. 50).

Kohlberg e alguns de seus colaboradores, a partir da década de 70, focaram sua atenção na aplicação da teoria à prática. A discussão de dilemas morais em grupo, com o objetivo de promover o desenvolvimento moral, foi uma das primeiras técnicas desenvolvidas. As discussões geram um conflito moral, incertezas e discordâncias à respeito de determinada situação conflituosa que propiciam a possibilidade de amadurecimento moral. Kohlberg e colaboradores constataram, ainda, a importância de se apresentar modos de pensamento de um estágio acima daquele em que a pessoa se encontra.

Segundo Hersh, Reimer e Paolitto (1984), os principais passos para a aplicação da técnica de discussão de dilemas morais na escola são, em resumo, os seguintes:

1. Criar um clima de confiança entre os participantes que favoreça a cooperação e a comunicação e que diminua o papel interventivo do professor.
2. Explicar o que é um dilema moral, oferecendo exemplos e certificando-se de que os alunos (participantes) entenderam.
3. Conseguir que os alunos reconheçam dilemas morais em sua vida cotidiana, sensibilizando-os a perceberem a conotação moral das sanções que vivenciam.

4. Após uma primeira discussão coletiva, dividir a sala em pequenos grupos (5 ou 6 pessoas) para favorecer a participação direta de cada aluno, para depois retornar à discussão coletiva.
5. Favorecer a tomada de consciência dos processos cognitivos que intervêm na tomada de decisões morais.
6. Propiciar a adoção de diferentes perspectivas. Para tanto, estimular o aluno a representar o papel da pessoa contrária à sua decisão moral tentando convencer os demais, além de diversos questionamentos sobre a sua escolha.
7. Estimular o desenvolvimento da capacidade comunicativa para escutar os seus companheiros e expressar suas próprias idéias.

Também Arbuthnot e Faust (1981) sistematizaram e operacionalizaram a técnica de discussão de dilemas morais, desenvolvida por Kohlberg e Blatt (1975), em seis passos:

1. A formação dos grupos: os grupos devem ser formados por participantes de raciocínios morais diferentes. É necessário que dois ou mais raciocínios diferentes estejam contidos no grupo que não deve exceder o número de doze pessoas.
2. A escolha e preparação dos dilemas: ao escolher os dilemas, o educador deve levar em consideração a amplitude das discussões que tal dilema pode suscitar, certificar-se de que os dilemas expressem conflitos morais genuínos e que sejam estimulantes e de conformidade com a capacidade do grupo.
3. A criação de um clima psicológico adequado: o educador deve garantir um clima de reciprocidade e respeito mútuo no grupo para que os participantes sintam-se livres para expressarem suas opiniões sem serem rechaçados ou ridicularizados.
4. O início da discussão: o dilema é apresentado pelo educador, de forma verbal ou escrita, tendo o cuidado de que todos compreendam os aspectos mais relevantes do dilema. O

educador deve estimular a discussão com questionamentos e estruturar o debate, encorajando a divergência de opiniões.

5. A criação de desequilíbrios: após as discussões, o educador deve apresentar raciocínios mais elevados do que os argumentos apresentados pelo grupo, a fim de provocar uma contra-argumentação. Tal ação visa provocar o desequilíbrio cognitivo, possibilitando novas construções.
6. O término das discussões: após terem sido discutido os aspectos mais relevantes do dilema, o educador deve encaminhar o encerramento da discussão. O papel do educador é de grande importância pois esse coordena a discussão, planeja, controla o tempo e propõe o seu encerramento.

Apesar da discussão de dilemas morais gerar um conflito cognitivo propício às construções sociomorais, Kohlberg e colaboradores perceberam que a longo prazo essa técnica perde a sua eficácia, ou seja, a partir de um determinado estágio do desenvolvimento do raciocínio moral, as experiências basicamente cognitivas (vicário-simbólicas) não provocam mais a possibilidade de amadurecimento do raciocínio moral, sendo necessárias outras técnicas para esse fim, como a “comunidade justa”.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999, p. 113),

Ao longo de seu trabalho, Kohlberg distingue dois tipos de conflito como força motriz do desenvolvimento moral, os produzidos mediante a exposição a situações, nas quais se tem de tomar decisões que provocam contradições internas na estrutura do próprio raciocínio moral ou mediante a exposição a outras pessoas cujo raciocínio é discrepante do próprio. Enquanto o primeiro tipo de conflito parece eficaz para estimular o desenvolvimento em qualquer estágio, a eficácia do segundo tipo, relativamente fácil de suscitar através de discussões, parece permanecer limitada aos quatro primeiros estágios.

A técnica da “Comunidade Justa” (Just Community) é decorrência da preocupação de Kohlberg e colaboradores, além de críticos da teoria, sobre a questão dos

possíveis efeitos das discussões verbais de dilemas morais hipotéticos sobre o comportamento real das pessoas. Segundo Biaggio (1997), Kohlberg et al.,

[...] acharam adequado complementar essa técnica com a utilização de dilemas morais reais do cotidiano escolar, pois o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de chegar a decisões morais racionais poderia não garantir que os indivíduos se comportassem consistentemente de maneira moralmente responsável. Nesse sentido, a educação moral deveria enfrentar problemas morais com conseqüências para o sujeito e para os outros. Também deveria levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. (BIAGGIO, 1997, p. 51).

As bases teóricas da técnica denominada “Comunidade Justa” estão em Durkheim (1925-1973) e na sua proposta de educação moral que dá ênfase à construção do espírito de comunidade na sala de aula, tendo como foco o coletivismo. A ligação social, o cuidado com o outro e com o grupo são fundamentais para a aplicação dessa técnica, assim como o estabelecimento de um ambiente social o mais democrático, justo e comunitário possível.

Nesta abordagem, os grupos se iniciam quando os indivíduos se unem para obter objetivos comuns. Esse grupo deve desenvolver o que Power (1979) chamou de “norma coletiva”. A norma coletiva é o que liga os membros do grupo e define o que é esperado em termos de atitudes e ações, levando os participantes a agirem de determinada maneira. Segundo Biaggio (1997, p. 54), o apoio às normas coletivas tem seis significados:

1) seguir a norma; 2) esperar que outros sigam as normas; 3) persuadir outros, que estejam desviando das normas, a segui-las; 4) identificar quem não segue as normas; 5) aceitar alguma responsabilidade por outros não seguirem as normas; e 6) estar disposto a recuperar os desviantes.

Power (1979) desenvolveu um esquema, descrito a seguir, para explicar as fases pelas quais passam as normas coletivas, imprescindíveis numa “comunidade justa”.

Fase 0: não há norma coletiva nem preocupação em propô-la.

Fase 1: proposta da norma coletiva.

- Fase 2: a norma coletiva é aceita como um ideal do grupo mas ainda não há concordância sobre ela.
- Fase 3: a norma coletiva é aceita e há concordância de alguns membros ou da maioria do grupo, porém ainda não constitui uma expectativa de comportamento.
- Fase 4: expectativa coletiva da norma. A norma coletiva é aceita e esperada. Alguns membros ou a maioria dos membros do grupo esperam que a norma coletiva seja seguida.
- Fase 5: Expectativa desapontada. A norma coletiva, apesar de esperado, não é seguida. Alguns membros ou a maioria do grupo ficam desapontados.
- Fase 6: Cumprimento coletivo da norma. A norma coletiva é esperada e mantida através de persuasão aos desviantes. Alguns membros ou a maioria do grupo usam de persuasão.
- Fase 7: a norma coletiva é esperada e mantida através da recuperação dos desviantes. Alguns membros ou a maioria do grupo buscam recuperar os desviantes.

A primeira experiência de aplicação da técnica da comunidade justa na educação ocorreu quando Kohlberg foi convidado para assessorar uma escola alternativa em Cambridge no ano de 1974: a escola Cluster. Nesta escola buscou-se construir o sentido de comunidade com valores normativos coletivos. Uma vez por semana todos os alunos, professores e pessoal administrativo se reuniam para uma “reunião da comunidade” que se caracterizava como um fórum para tomada de decisões democráticas (encaminhamentos, punições etc.) tendo como propósito a construção da comunidade. A escola Cluster teve que passar por todas as fases de construção da norma coletiva e esse foi um trabalho intenso. O sentido de comunidade e os valores normativos coletivos construídos na Cluster resultaram no estabelecimento de uma atmosfera moral justa e ao mesmo tempo comunitária. Essa atmosfera revelou-se adequada

aos relacionamentos éticos, onde os alunos sentiam-se respeitados e membros participantes do colegiado, com direitos e deveres.

Segundo Biaggio (2002, p. 61-62),

Há evidencia de que o enfoque da “comunidade justa” pode levar à criação de fases e estágios relativamente altos na atmosfera moral, que, por sua vez, influenciam a maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros. Além disso, os dados de Power sugerem que se possa estimular a mudança de estágio moral dentro do enfoque “comunidade justa”.

Para o estabelecimento de uma “comunidade justa” são, portanto, necessários as seguintes condições: 1) estabelecimento de uma comunidade baseada na justiça e na democracia, 2) extensão das responsabilidades para todo o grupo, 3) estimulação da responsabilidade coletiva e criação de um clima de confiança, 4) desenvolvimento do nível moral do grupo como grupo e 5) estimulação das decisões e condutas morais individuais.

Outras experiências com a “comunidade justa” foram testadas e avaliadas positivamente como o programa Y.E.S. (Your Excellence In School), sob a orientação de F. Clark Power, da Universidade de Notre Dame, Indiana (EUA). No Brasil, Biaggio e colaboradores tentaram aplicar uma adaptação do modelo de “comunidade justa” em uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS), no ano de 1995. Porém, em virtude de mudanças de direção e orientação pedagógica da escola, o programa teve que ser interrompido.

Como consequência do desenvolvimento destes programas se comprovou que, para intervir eficazmente não só no nível cognitivo, mas também no da ação, é necessário fazer evoluir a estrutura de valores do grupo (atmosfera moral) dentro do qual se produz geralmente tal conduta. Um dos principais efeitos dos programas anteriormente mencionados (Just Community) é o desenvolvimento do sentido de comunidade ou atmosfera moral do grupo. (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999, p. 38).

Com relação às técnicas desenvolvidas por Kohlberg et al., Biaggio (2002, p. 67) afirma que, “Tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo quanto a ‘comunidade justa’

são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens”.

Outros autores, tendo a teoria de Piaget e Kohlberg como referência, desenvolveram suas propostas de Educação Moral. Optamos por descrever o trabalho de Josep Maria Rovira Puig, da Universidade de Barcelona, um dos autores espanhóis mais reconhecidos na área de investigações sobre a moralidade humana.

4.3.3 A proposta de educação moral de Josep Maria Rovira Puig

Puig (1998b), em seu livro “Ética e valores: métodos para um ensino transversal”, apresenta uma proposta de atividades e recursos metodológicos para se trabalhar a educação moral na escola. Ao definir sua concepção de educação moral, esse autor afirma:

Pensamos que a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. [...] E, finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais. (PUIG, 1998b, p. 16).

O principal objetivo da educação moral é possibilitar ao educando o desenvolvimento de capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, para que esse possa orientar-se de forma racional e autônoma em determinadas situações em que lhe é apresentado um conflito de valor.

Podemos pensar, por exemplo, que um adolescente enfrenta um conflito de valor quando é pressionado pelo grupo de amigos a usar bebidas alcoólicas. Ajudar esse adolescente a fazer uma escolha racional seria meta da educação moral nesse caso.

Entre as finalidades para um currículo que inclua transversalmente a educação moral, Puig (1998b, p. 22-27) cita as seguintes:

- Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral.
- Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores.
- Formar as disposições necessárias para a auto-regulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntária e reflexivamente decididas.
- Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático e de ação comprometida.

Apresentaremos, a seguir, algumas atividades e recursos metodológicos propostos por Puig (1998b), acreditando que as mesmas possam ser utilizadas nas escolas na busca da construção da autonomia dos educandos.

O Quadro 7 a seguir demonstra as finalidades buscadas pela educação moral e os tipos de atividades voltadas para esse fim.

Quadro 7 - Finalidade e atividades de Educação Moral propostas por Puig

FINALIDADE	ATIVIDADES
Construir a identidade moral	- Clarificação de valores - Exercícios autobiográficos
Aquisição de critérios de juízo moral	- Discussão de dilemas morais - Exercícios de role-playing
Desenvolvimento das capacidades de compreensão crítica	- Compreensão crítica - Enfoques socioafetivos
Fomentar as disposições para a auto-regulação	- Exercícios de auto-regulação
Reconhecer e assimilar valores universalmente desejáveis e informações moralmente relevantes	- Exercícios de role-model - Exercícios de construção conceitual
Reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades de convívio	- Habilidades sociais - Resolução de conflitos - Atividades informativas

(Adaptado de Puig, 1998b, p. 35)

Com a finalidade de construir a identidade moral, Puig (1998b) propõe exercícios de clarificação de valores e autobiográficos. A clarificação de valores tem como principal objetivo a tomada de consciência dos valores, crenças e opções de vida de cada pessoa. Como recurso metodológico há as perguntas clarificadoras e as frases inacabadas como: “Isso é algo que você aprecia?”, “O que encontra de bom nessa idéia?”, “Não suporto que os amigos[...]”, “A última vez que me senti mal com outra pessoa foi quando[...]”. Há ainda a proposta de trabalhos com dinâmicas e exercícios expressivos como os jogos de entrevistas e os trabalhos com fotografias. Os exercícios autobiográficos, por sua vez, buscam uma reflexão sobre a própria história pessoal.

Se a clarificação de valores atende de modo privilegiado à conscientização dos próprios valores, os exercícios autobiográficos orientam-se para a elaboração da identidade pessoal enquanto história da própria experiência vital. Trata-se não somente de assumir valores, mas também de os integrar em uma história pessoal na qual cobrem sentido e à qual dão sentido. (PUIG, 1998b, p. 44-45).

Pautado nas idéias de Kohlberg e Blatt (1975) e tendo como finalidade a aquisição de critérios de juízo moral, Puig (1998b) propõe a discussão de dilemas morais. Puig introduz algumas modificações nos procedimentos utilizados por Kohlberg mas mantém o objetivo de criar conflitos ou incertezas em cada sujeito e entre eles, assim como os ajudar a restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral. Como passos para a discussão dos dilemas morais Puig descreve os seguintes: 1) apresentação do dilema (que pode ser de forma oral, um vídeo, gibis, fotomontagens), 2) adoção de uma postura pessoal inicial e primeira discussão com os colegas, 3) discussão do dilema em pequenos grupos e 4) nova reflexão individual sobre o dilema e sua discussão.

Os exercícios de role-playing são uma espécie de dramatização que facilita o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar de outras pessoas no intuito de compreendê-las e para sair de si (descentrar-se) e conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor (role-taking).

A importância do desenvolvimento das capacidades de “role-taking” no âmbito da moralidade foi reconhecido já nos trabalhos pioneiros de Baldwin, Mead e Piaget, mas foi amplamente tematizada nas elaborações de Kohlberg. Segundo esse autor, a estrutura da sociedade e da moralidade depende da relação entre o próprio eu e o eu dos demais indivíduos. [...] A possibilidade de reconhecer o ponto de vista em que se situam os demais é imprescindível para atingir um comportamento correto no âmbito da moral. (PUIG, 1998b, p. 70).

Segundo Puig (1998b) os passos para a aplicação de exercícios de role-playing são: 1) criação de um clima de grupo apropriado, 2) preparação da dramatização e assimilação dos papéis, 3) realização da dramatização e 4) análise da dramatização e debate de seus aspectos mais interessantes.

Para o desenvolvimento das capacidades de compreensão crítica, Puig propõe o uso da compreensão crítica e os enfoques socioafetivos. A compreensão tem o objetivo de captar, a partir da complexidade humana, a complexidade das situações concretas. Desenvolver a capacidade de compreensão crítica significa poder olhar para os fatos levando em conta suas diferentes vertentes, buscando imaginar razões, causas e meios para que uma situação de apresente de determinada maneira. Para exercitar a compreensão crítica Puig propõe a análise de conflitos por meio de alguns passos: 1) breve descrição do conflito, 2) explicação da história do conflito (origem, evolução e situação atual), 3) descrição do contexto em que se desenvolve o conflito, 4) apresentação das partes em conflito, 5) exposição do tipo de problema que gerou o conflito, 6) análise descritiva das ações e processos que vão modificando a situação conflitante, 7) busca de propostas alternativas para solucionar o problema de modo justo.

Os exercícios socioafetivos têm como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer situações moralmente relevantes e sentir-se pessoalmente afetado por elas. Segundo Puig, os passos para aplicação dos exercícios socioafetivos são: 1) criar um clima positivo na classe, 2) apresentar e desenvolver a experiência simulada que permita vivenciar certas situações reais, 3) analisar e refletir a experiência, os sentimentos provocados e a realidade que pretendia mostrar e 4) transferir as aquisições para outras realidades. O enfoque socioafetivo reforça a idéia de que os conteúdos relacionados à moralidade envolvem toda a personalidade dos indivíduos, incluindo os sentimentos (afetividade).

Com o objetivo de fomentar as disposições para a auto-regulação, Puig propõe os exercícios de auto-regulação. A auto-regulação é uma ferramenta da consciência moral destinada a atender ao espaço da conduta (ação) moral. “Se o juízo moral e a compreensão cuidavam dos aspectos reflexivos da moralidade, a auto-regulação ocupava-se dos aspectos comportamentais. Mediante as capacidades auto-reguladoras, cada indivíduo esforça-se por conseguir o controle sobre sua própria conduta.” (PUIG, 1998b, p. 123).

As fases da auto-regulação são as seguintes: 1) determinar critérios valiosos, 2) auto-regulação espontânea, 3) conscientização do âmbito condutual conflitante, 4) auto-observação, 5) auto-avaliação; 6) planejamento e aplicação de planos de ação, 7) auto-reforço e 8) aprender a regular a auto-regulação. Como discutimos anteriormente a relação entre juízo e ação moral ainda é bastante controversa mas há indícios de que algumas “pontes” podem ser especialmente importantes no diálogo entre juízo e ação moral. A auto-regulação, sem dúvida alguma, é uma dessas “pontes”. Ao nosso ver, é de extrema importância que os adolescentes desenvolvam a auto-regulação para que possam lidar melhor com as pressões vindas das relações interpessoais, assim como aquelas vindas da relação intrapessoal que pode ser conflitante nessa época do ciclo vital.

Os exercícios de role-model (apresentação de modelos) e de construção conceitual, têm como finalidade o reconhecimento e a assimilação de valores universalmente desejáveis e das informações moralmente relevantes.

No que diz respeito ao tipo de aprendizagem que propiciam os exercícios de role-model, cabe assinalar alguma diferença importante com relação à maioria dos métodos de educação moral. Aqui não se insiste tanto em fatores cognitivos como o juízo moral ou a compreensão crítica, mas reforça-se especialmente um tipo de aprendizagem mais intuitiva e global e, sobretudo, mais perpassada por fatores emotivos. (PUIG, 1998b, p. 140).

Essa apresentação de modelos a serem seguidos não deve ser o centro da educação moral pois essa deve ser essencialmente ativa. Piaget (1930 apud MACEDO, 1996), no texto

“Os Procedimentos de Educação Moral” afirma haver duas possibilidades metodológicas para se educar moralmente: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Dos procedimentos verbais em educação moral Piaget (1930 apud MACEDO, 1996, p. 15) diz: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.”. Para Piaget, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores através da coação e do respeito unilateral. A criança por não viver ou se envolver na situação exposta não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou perda do afeto.

Piaget diz, ainda, que as “lições de moral” podem ser válidas quando se constituem como resposta a uma questão prévia, ou seja, quando as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causaram desequilíbrio. Vindo dessa maneira, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, já que essa o abriu para reflexão. Entende-se, com isso, que a moralidade não pode ser imposta como decreto, mas sim construída como um contrato.

Queremos apenas ressaltar, no momento, que mantidas as justas proporções, a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe. (PIAGET, 1930 apud MACEDO, 1996, p. 20).

Segundo Piaget o método mais efetivo para a educação moral é o **ativo**, onde a criança participa de experiências morais através do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações onde possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

Os exercícios de construção conceitual visam a compreensão e a construção de conceitos implicados no pensamento e no comportamento moral. “Entender com

profundidade os termos usados habitualmente ao referir-se a temas morais constitui uma tarefa irrenunciável em um currículo de educação moral.” (PUIG, 1998b, p. 147).

Por fim, a educação moral também deve ter como finalidade o reconhecimento e a valorização do pertencer às comunidades de convívio. Nesse sentido, um programa de educação moral deverá se preocupar com o desenvolvimento das habilidades sociais imprescindíveis ao convívio com o outro.

A preocupação com o aprender a viver em comunidade (conviver) é um dos pilares da educação para o século que se inicia, propostos no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título Educação: um tesouro a descobrir. O relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, foi elaborado por especialistas do mundo todo durante mais de três anos (de março de 1993 a setembro de 1996) e tem como tese principal o desenvolvimento humano entendido como a capacidade de raciocinar, imaginar e discernir e ter o sentido das responsabilidades. Como os quatro pilares fundamentais da educação o relatório propõe: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

O pilar “Aprender a viver juntos” representa um dos maiores desafios da educação e propõe

que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (DELORS, 2001, p. 97).

Para finalizar, julgamos necessário esclarecer que a educação moral é um processo que deve estar presente na educação formal e informal durante toda a vida. O desenvolvimento da autonomia moral proporciona o melhor desenvolvimento da personalidade total do indivíduo, possibilitando interações de maior qualidade que, por sua vez, são bases para novas construções. Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia moral revela-se como uma medida preventiva não apenas ao uso abusivo de álcool mas a diversos outros comportamentos que possam representar riscos pessoais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RECEITUÁRIO

Dispense os chás de ervas,
os calmantes,
as receitas de lorotas em conserva,
alucinógenos,
bebidas inebriantes,
álcool em excesso,
glicógenos,
os moderadores, os estimulantes,
as bulas de remédios limitantes,
as lições de poder sob medida.
Liberte o coração e beba a vida.

(FIGUEIREDO, 2005, p. 87)

O uso abusivo de drogas e, sobretudo, do álcool, é fato freqüente e bastante preocupante na população jovem. Como vimos, pesquisas (GALDURÓZ; NOTO; CARLINI, 1997; CARLINI et al., 2002; GUIMARÃES et al., 2004) revelam que o álcool é uma das drogas mais consumidas pelos adolescentes que freqüentam o ensino fundamental e médio.

Segundo Pinsky e Bessa (2004, p. 11) “poucos fenômenos sociais geram mais preocupações entre pais e professores, custos com justiça e saúde, dificuldades familiares e notícias na mídia do que o uso de álcool e drogas”.

Nossa formação e experiência profissional na área da Psicologia e da Educação nos despertaram para a questão do uso abusivo de álcool na adolescência e das graves conseqüências pessoais e sociais desse comportamento.

O álcool vem se tornando uma companhia cada vez mais freqüente dos adolescentes, usado como um importante agente socializador. Sob efeito do álcool, o jovem torna-se mais desinibido, conversador e interativo. Essa aparente melhor aceitação por parte dos seus pares não raramente estimula o uso esporádico de grande quantidade (binge). Tal padrão de consumo deixa o usuário mais sensível à fase estimulante ou euforizante do etanol e mais tolerante à fase depressora. Observa-se uma maior impetuosidade e agressividade, que o leva a assumir atitudes de risco sem noção da gravidade, como dirigir embriagado e transar sem camisinha. Dessa forma, o álcool deixa o jovem mais exposto a acidentes, à violência e ao risco de contrair doenças sexualmente transmissíveis. (LEMOS; ZALESKY, 2004, p. 18).

Se pensarmos além dos problemas de saúde relacionados ao uso abusivo de álcool, as categorias de problemas sociais incluem: “vandalismo; desordem pública; problemas familiares, como conflitos conjugais e divórcio; abuso de menores; problemas interpessoais; problemas financeiros; problemas ocupacionais; dificuldades educacionais; e custos sociais.” (MELONI; LARANJEIRA, 2004, p. 9).

Nesta pesquisa realizamos um estudo sobre o raciocínio moral de adolescentes que fazem uso abusivo de álcool e verificamos sua concepção sobre esse comportamento, além de estudar e propor formas que possam trabalhar efetivamente a prevenção.

O estudo do raciocínio moral de 27 adolescentes que fazem uso abusivo de álcool revelou que a maioria desses jovens (56%) encontra-se no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) e os demais (44%) no nível convencional (estágio 3). Esses dados demonstram níveis aquém do desejado para essa faixa etária, segundo Kohlberg (1992).

Esses resultados nos levaram a refletir sobre a necessidade de se possibilitar situações que auxiliem na construção da autonomia moral dos adolescentes.

Pensar o adolescente e a adolescência na realidade de nossa sociedade atual é também um fator fundamental na luta contra o uso abusivo de álcool e outras drogas.

Segundo Calligaris (2000), é difícil encontrar uma escolha adolescente que não seja a realização do sonho dos adultos. “È quase impossível, para o adolescente, se afastar da interpretação do desejo adulto” (CALLIGARIS, 2000, p. 56). Mas o que contempla, hoje, tal desejo?

Calligaris traz a tona uma reflexão interessante acerca da adolescência e do desejo adulto. Para esse autor, os adultos contemporâneos se identificam com a adolescência e com o adolescente.

Os adolescentes ideais têm corpos que reconhecemos como parecidos com os nossos em suas formas e seus gozos, prazeres iguais aos nossos e, ao mesmo tempo, graças à mágica da infância estendida até eles, são ou deveriam ser felizes numa hipotética suspensão das obrigações, das dificuldades e das responsabilidades da vida adulta. Eles são adultos de férias, sem lei. (CALLIGARIS, 2000, p. 69).

É possível pensar que a tão sonhada autonomia seja, na verdade, o desejo adulto pela liberdade e relativa falta de responsabilidade do adolescente, protegido pela “moratória” imposta pelos próprios adultos. A adolescência parece ter se tornado o ideal dos adultos por ser um tempo de férias permanentes – “uma maneira de ser adulto quanto aos prazeres, mas sem as obrigações relativas” (CALLIGARIS, 2000, p. 74).

Esse ideal tem muito pouca ou nenhuma relação com o ideal ético que pressupõe direitos e deveres, responsabilidades com os outros e consigo próprio, descentração e outras características antagônicas ao narcisismo reinante em nossa época.

A liberdade, por exemplo, é um direito humano que tem íntima ligação com a responsabilidade moral. A essência da liberdade está na responsabilidade de entender e saber usufruir esse direito, de poder tomar decisões sem que nenhum superior precise dar as ordens e de assumir as conseqüências desses atos.

Responsabilidade é saber que cada um de meus atos vai me construindo, vai me definindo, vai me inventando. Ao escolher o que quero fazer vou me transformando pouco a pouco. Todas as decisões deixam marcas em mim mesmo antes de deixa-las no mundo que me cerca. E, é claro, uma vez que minha liberdade seja utilizada para ir me fazendo um rosto, já não posso me queixar ou me assustar com o que vejo quando me olho no espelho. (SAVATER, 1996, p. 111).

Essa construção pessoal, iniciada já nos primeiros anos de vida, pode ser resumida como a construção da autonomia moral. Tal construção, como vimos nas teorias de Piaget e Kohlberg, só pode ser concretizada na interação com um meio social que possibilite experiências morais, tendo como base a justiça.

Falar de construção da autonomia moral no cenário social atual é, no mínimo, contraditório. Uma sociedade que idealiza o modelo do levar vantagem em tudo não se configura como o pano de fundo necessário ao desenvolvimento da moralidade. A sociedade contemporânea vive um esmaecimento de parâmetros. A era da tecnologia, a idade da informática e o mundo das imagens onde o real e o virtual se confundem, vive ao lado de uma violência simbólica e real digna do homem primitivo.

Pensando mais especificamente, temos ainda o conflito com a identidade nacional. Segundo Levisky (2000) esse conflito é reflexo da condescendência para com indivíduos e instituições que deveriam preservar a ética dos grupos sociais, por meio de mecanismos adequados de comunicação, leis e normas de convivência, o que infelizmente não acontece.

Tais figuras podem assumir o papel de modelos caóticos e idealizados de identificação, identificação negativa de Erikson (1972), afetando a capacidade criativa e de discriminação da realidade. Os adolescentes, em busca de sua identidade adulta, reproduzem, imitam ou estabelecem conluios conscientes e inconscientes, como forma de contestação e auto-afirmação. (LEVISKY, 2000, p. 20).

Por outro lado, conformar-se com a situação ética que vivenciamos nos levaria, em curto prazo, a um estado de anomia e de salve-se quem puder.

Concluimos esse trabalho reafirmando nossa posição teórica, no que se refere à ética e à moralidade, pautados em Kant, Piaget e Kohlberg. Acreditamos, como esses autores, que viver eticamente é viver conforme a justiça. O ser humano não é naturalmente e espontaneamente ético e, portanto, tem a necessidade de imperativos morais para buscar constantemente o bem humano.

Em um país de mensalões e CPI(s) intermináveis a proposta de se trabalhar o desenvolvimento da autonomia moral dos adolescentes não é uma medida preventiva apenas ao uso abusivo de álcool e outras drogas mas também à falta de ética e de responsabilidade moral, condições necessárias a um futuro promissor.

ÚLTIMA PÁGINA

Mais uma vez o tempo me assusta.
Passa afobado pelo meu dia,
atropela minha hora,
despreza minha agenda.
Corre prepotente
a disputar lugar com a ventania.
O tempo envelhece e não se emenda.

Deveria haver algum decreto
que obrigasse o tempo a desacelerar
e a respeitar meu projeto.
Só assim, eu daria conta
dos livros que vão se empilhando,
das melodias que estão me aguardando,
das saudades que venho sentindo,
das verdades que eu ando mentindo,
das promessas que venho esquecendo,
dos impulsos que sigo contendo,
dos prazeres que chegam partindo,
dos receios que partem, voltando.

Agora, que redijo a página final,
percebo o tanto de caminho percorrido
ao impulso da hora que vai me acelerando.
Apesar do tempo e sua pressa desleal,
agradeço a Deus por ter vivido,
amanhecer e continuar teimando.

(FIGUEIREDO, 2005, p. 90-91)

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABIDE, M.; RICHARDS, H.; RAMSAY, S. Moral reasoning and consistency of belief and behavior: decisions about substance abuse. **Journal Drug Education**, v. 31, n. 4, p. 367-384, 2001.

ANDRADE, T. M. A pessoa do usuário de drogas intravenosas. In: MESQUITA, F.; BASTOS, F. I. (Orgs.). **Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos**. São Paulo: Hucitec, 1994.

ARATANGY, L. R. **Doces venenos: conversas e desconversas sobre drogas**. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ARBUTHNOT, J.; FAUST, D. **Teaching moral reasoning: theory and practice**. San Francisco: Harper and Row, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, P.; DUBY, G. (Orgs.). **História da vida privada I**. Porto: Afrontamento, 1990.

BABOR, T. F. et al. Audit – The Alcohol Use Disorders Identification Test: Guidelines for use in Primary Health Care. **World Health Organization**, Geneva, Switzerland, 1992.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARDELLI, C. **Atribuição causal e atividade preventiva ao uso indiscriminado de bebidas alcoólicas** – relatos de professores do Ensino Fundamental e Médio. 2000. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BAU, C. H. D. Estado atual e perspectivas da genética e epidemiologia do alcoolismo. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 7, n. 1, p. 183-190, 2002.

BECKER, D. **O que é adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

BERKOWITZ, M. W. Sociomoral Development and Drug and Alcohol Abuse. In: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. **Handbook of moral behavior and development**. v. 3: application. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: vinte anos de pesquisa no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 60-69, 1998.

_____. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

- BIAGGIO, A. M. B. Relationships between maternal and peer attitudes and maturity of moral judgment in Brazilian boys. **Journal of Genetic Psychology**, n. 135, p. 203-208, 2002.
- BLACKSON, T. C.; TARTER, R. E. Individual, family and peer affiliation factors predisposing to early-age on set of alcohol and drug use. **Alcoholism: Clin. Exper. Research**, v. 18, n. 4, p. 813-821, 1994.
- BLASI, A. Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. **Psychological Bulletin**, n. 88. p. 1-45, 1980.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, n. 4, p. 129-161, 1975.
- BOSSA, N. A. O normal e o patológico na adolescência. In: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br>>. Acesso em: abr. 2005.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- _____. **Resolução do Conselho Federal de Psicologia** - CFP. nº 16/2000 de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: out. 2004.
- BUCHER, R. **Prevenindo contra as drogas e DST/AIDS**: cartilha do educador. Ministério da Saúde. Programa Nacional de DST/AIDS. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. 28p.
- BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- BZUNECK, J. A. **Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não delinquentes em relação com a ausência paterna**. 1979. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPBELL, R. L.; CHRISTOPHER, J. C. Moral development theory: a critique of this Kantian presuppositions. **Development Review**, v. 16, n. 1, p. 1-47, 1996.
- CARLINI, E. A. et al. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes da rede pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 6, p. 636-645, 2000.

CARLINI, E. A. et al. **I Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil**: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país – 2001. São Paulo: CEBRID – UNIFESP, 2002.

CARLINI-COTRIM, B. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: AQUINO, J. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Drogas**: mitos e verdades. São Paulo: Ática, 1997.

CARLINI-COTRIM, B. et al. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes da rede pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 6, p. 636-645, 2000.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

CRABBE, J. C. Genetic contributions to addiction. **Ann. Rev. Psychol.**, n. 53, p. 435-462, 2002.

DALGALARRONDO, P. et al. Religião e uso de drogas por adolescentes. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 82-90, jun. 2004.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório pra a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DE MICHELI, D.; FORMIGONI, M. L. As razões para o primeiro uso de drogas e as circunstâncias familiares prevêm os padrões de uso no futuro? **Jornal Brasileiro de Dependência Química**, v. 2, n. 1, p. 20-30, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação**: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Bauru: Edusc, 1999.

DIMEFF, L. A. et al. **Alcoolismo entre estudantes universitários**: uma abordagem de redução de danos. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FIGUEIREDO, F. **Amor a céu aberto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. **Calçada de verão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Chão de vento**: poesias. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

FISBERG, M.; IVANKOVITCH, D. T.; MEDEIROS, E. Uso de álcool entre adolescentes se São Paulo: estudo dos fatores que motivam o consumo e repercussões na vida social e sexual. In: CONGRESSO PAULISTA DE PEDIATRIA, 9. São Paulo, 2001. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo: Segmento, 2001. p. 31.

FLANAGAN, O. **Psychologie morale et ethique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; CARLINI, E. A. **IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras**. São Paulo: CEBRID/Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, 1997.

GIBBS, J. C. et al. Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. **Child development**, n. 55, p. 527-536, 1984.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993.

GOMIDE, P. I. C.; PINSKY, I. A influência da mídia e o uso das drogas na adolescência. In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-67.

GORGULHO, M. Adolescência e toxicomania. In. **Apostila I curso de capacitação de educadores da rede pública**: prevenção ao uso indevido de drogas. São Paulo: FDE, 2000.

GRAVES, R. **Deuses e heróis do Olimpo**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Thex, 1992.

GRÜNSPUN, H. **Autoridade dos pais e educação da liberdade**. São Paulo: Almed, 1983.

GUIMARÃES, J. L. et al. Psychoactive drug use in school age adolescents, Brazil. **Rev. Saúde Pública**, v. 38, n. 1, p. 130-132, fev. 2004.

GUIRADO, M. **A criança e a FEBEM**. São Paulo: Perspectiva: 1980.

HABERMAS, J. Teoria analítica da ciência dialética. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 277-299. (Coleção Os Pensadores).

HARE, R. M. Ethical theory and utilitarianism. In: SEN, A.; WILLIAMS, B. **Utilitarianism and beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2002.

HERSCH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. **El crecimiento moral**: de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1984.

HOFFMANN, M. E. **Marcadores genéticos da dependência química**. Publicado em 26 set. 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/especial/drogas/drogas06.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2003.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KERR-CORRÊA, F. Prefácio. In: DIMEFF, L. A. et al. **Alcoolismo entre estudantes universitários: uma abordagem de redução de danos**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOHLBERG, L. Moral education in the schools: a development view. **School Review**, v. 74, n. 1, p. 1-30, 1966.

_____. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Edit Desclée de Brouwer, 1992.

_____. **The development of modes of thinking and choices in the years from 10 to 16**. PhD. Thesis. Chicago: Chicago University, 1958.

KOHLBERG, L.; BLATT, M. The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, n. 4, p. 129-161, 1975.

KOHLBERG, L.; CANDEE, D. The relationship of moral judgment and moral action. In: KURTINES, W; GEWIRTZ, J. (Eds.). **Morality, moral behavior and moral development**. New York: Wiley, 1984.

KOLLER, S. H. Diferenças entre o nível de julgamento moral de adolescentes infratores e não infratores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 127-134, 1989.

KUTHER, T. L. Moral reasoning, perceived competence, and adolescence engagement in risky activity. **Journal of Adolescence**, n. 23, p. 599-604, 2000.

KUTHER, T. L.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. **Journal of Adolescence**, n. 23, p. 409-422, 2000.

LATAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998.

LEMO, T.; ZALESKY, M. As principais drogas: como elas agem e quais os seus efeitos. In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 16-30.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. 2001. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LEVISKY, D. L. **Adolescência: pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000. p. 19-34.

- LORENCINI JÚNIOR, A. Enfoque contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. In: AQUINO, J. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- LOURENÇO, O. A moralidade enquanto sistema de significação: uma súplica pela sua dimensão aretaica. **Revista de Psicologia**, n. 1, 2000.
- MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MAIA, E. et al. O alcoolismo sob a ótica dos candidatos ao vestibular da Ufes. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 72-75, jun. 2000.
- MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; CRUZ, L. N. O uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes. In: CASTRO, L. R. de. **Adolescentes no Brasil**. (no prelo).
- MEAD, M. **Adolescencia y cultura en Samoa**. 4. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.
- MELONI, J. N.; LARANJEIRA, R. Custo social e de saúde do consumo do álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, p. 7-10, maio 2004.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica** (on line). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: ago. 2000.
- MILL, J. S. **Sobre a liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MORENO, M. et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NOTO, A. R. Os índices de consumo de psicotrópicos entre adolescentes no Brasil. In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 45-53.
- OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PECHANSKY, F. et al. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, p. 14-17, maio 2004.
- PEGORARO, O. A. **Ética é justiça**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, J. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna. In: PARRAT, S. (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-166.

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

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Org.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, T. C. R. Educação preventiva nas escolas. **Idéias**, São Paulo, n. 29, p. 43-45, 1996.

POWER, F. C. **The moral atmosphere of a just community school**: a four-year longitudinal study. 1979. Tese (Doutorado) – Universidade de Harvard, Cambridge, Massachusetts, 1979.

POWER, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. **Kohlberg's approach to moral education**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.

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

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

QUEIROZ, J. J. (Org.). **O mundo do menor infrator**. São Paulo: Cortez, 1984.

REBELLO, S. et al. A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo. **Interface**: comunicação, saúde e educação, Botucatu, v. 5, n. 8, 2001.

SALLES, L. M. F. As drogas e o aluno adolescente. In: AQUINO, J. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCIVOLETTO, S. et al. Uso de drogas por adolescentes que buscam atendimento ambulatorial: comparação entre “crack” e outras drogas ilícitas – um estudo piloto. **Revista ABP-APAL**, n. 19, p. 7-17, 1997.

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SOBRINHO, José Almeida. **Código de Trânsito Brasileiro anotado**: lei nº 9503, de 23 de setembro de 1997; lei nº 9602, de 21 de janeiro de 1998; lei nº 9792, de 14 de abril de 1999: Convenção de Viena e resoluções do CONTRAN. 4.ed. Campinas: Editora Jurídica Mizuno, 2000.

SPITZ, C. **Adolescentes perguntam**. Tradução de Sônia Goldfeder. São Paulo: Summus, 1997.

TAPPAN, M. et al. Heteronomy and autonomy in moral development: two types of moral judgments. In: COLBY, A; KOHLBERG, L. (Dirs.). **The measurement of moral judgment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TAVARES, B. F. et al. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 16, abr. 2001.

TIBA, I. **Anjos caídos**: como prevenir e eliminar as drogas na vida do adolescente. 10. ed. São Paulo: Gente, 1999.

TOZZI, D.; BOUER, J. Prevenção também se ensina? In: AQUINO, J. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 105-121.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

VOLPI, M. **Adolescentes privados de liberdade**. São Paulo: Cortez, 1998.

WHITHE, H. R.; LABOUVIE, E. W. Towards the assessment of adolescent problem drinking. **Journal of Studies on Alcohol**, v. 50, p. 30-37, 1989.

ZABAKI, R. Elas bebem demais. Casos de alcoolismo entre garotas já são quase tão numerosos quanto entre rapazes. **Veja**, São Paulo, p. 81, 11 dez. 2002.

ZAGO, J. A. Autoconceito de dependentes de substâncias psicoativas: um estudo exploratório pela Escala Reduzida de Autoconceito. **Argumento**, n. 8, p. 35-48, 2002.

_____. Considerações sobre os aspectos psicossociais, clínicos e terapêuticos da drogadição. **Informação Psiquiátrica**, n. 15, p. 145-149, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Prezados pais ou responsável;

Vimos, através desta, pedir sua autorização para que seu filho seja participante em uma pesquisa de doutorado sobre moralidade e uso abusivo de álcool, realizada por Rita Melissa Lepre, sob a orientação do Dr. Raul Aragão Martins e Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin, no programa de pós-graduação da Unesp de Marília. Esclarecemos que seu filho responderá a questionários e participará de entrevistas com a pesquisadora durante o ano de 2003, em horários que não comprometam seu trabalho escolar. Os dados obtidos através desses procedimentos têm finalidade específica de investigação e são sigilosos, assim sendo, somente a pesquisadora terá acesso ao material produzido pelo seu filho. Os dados obtidos serão trabalhados seguindo normas éticas e não serão revelados os nomes dos participantes. A escola já autorizou nosso trabalho mas precisamos, também, de sua autorização. É importante ressaltar que é de extrema importância a participação de seu filho, assim como dos outros alunos da classe, cujos pais também estão recebendo essa solicitação. O desenvolvimento de pesquisas depende da colaboração da população. Certos de sua compreensão, pedimos que assine essa autorização. Em caso de dúvidas teremos o prazer de recebê-los na escola para esclarecimentos. Agradecemos, antecipadamente.

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., autorizo meu filho....., aluno do ano do Ensino Médio da E.E. Ernani Rodrigues, a participar da pesquisa de Rita Melissa Lepre sobre moralidade e uso abusivo de álcool, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp (Marília), sob a orientação do Dr. Raul Aragão Martins e co-orientação da Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin.

Assinatura do responsável

APÊNDICE 2

DILEMA ENVOLVENDO O USO ABUSIVO DE ÁLCOOL

(Autoridade/Consciência (decisão)/Castigo)

Paulo é um garoto de 16 anos que foi convidado para uma grande festa que aconteceria em uma cidade vizinha a sua, a qual ele gostaria muito de ir. Seus pais disseram que ele poderia ir desde que não ingerisse nenhuma bebida alcóolica nos dias que antecedessem a festa, o que Paulo aceitou e prometeu não fazer. No entanto, Paulo saiu com a sua turma e bebeu três cervejas sozinho. Quando chegou em casa os pais perceberam que ele havia bebido e disseram que ele não iria mais à festa.

- 1) O que você pensa da atitude dos pais de Paulo?
- 2) O que você pensa da atitude de Paulo?
- 3) Você acha que é dever dos pais zelar pelos filhos proibindo que eles bebam?
- 4) Você acha que beber três cervejas sozinho é abuso?
- 5) Por que você acha que Paulo bebeu?
- 6) Você acha certo quebrar uma promessa?
- 7) Se você fosse Paulo, o que faria?

APÊNDICE 3

PERGUNTAS PARA VERIFICAR A CONCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE O USO ABUSIVO DE ÁLCOOL

- 1) O que você considera “uso abusivo de álcool”?
- 2) Na sua concepção, você faz uso abusivo de álcool? Por quê?
- 3) Do seu ponto de vista, quais as conseqüências que o uso abusivo de álcool pode trazer?
- 4) Você acredita que haja uma relação entre uso abusivo de álcool e risco social? O que pensa disso?
- 5) Você acredita que o uso de bebidas alcólicas pode ser estimulado pelo grupo de amigos?
- 6) Você bebe quando está com a turma? Quanto? (quantificar, em número de doses, quanto bebe em um final de semana)
- 7) Consumir bebidas alcoólicas é uma característica necessária aos membros do seu grupo?
Qual a importância desse comportamento para vocês?
() Sim () Não
() Muito importante () Importante () pouco importante () Sem importância
- 8) Você conhece algum programa de prevenção ao uso abusivo de álcool? Qual? O que acha dele?

APÊNDICE 4

1. Respostas ao dilema III – Vida e lei

Participante	Deveria roubar? Por quê?	É bom ou mal roubar? Por quê?	Tem obrigação de roubar? Por quê?	Se não gostasse? Por quê?	Para um estranho? Por quê?	Para um animal? Por quê?	Salvar uma vida? Por quê?	Contra a lei? Por quê?	Obedecer a lei? Por quê?
A1	Não. O direito de vender é do farmacêutico.	Mal. Roubar é contra a lei.	Não. Não deve roubar o remédio.	Não. Porque não gosta.	Não. Porque nem conhece.	Não. Porque é um animal.	Sim. Menos roubar pois não é certo.	Sim. Roubar é proibido.	Sim. A lei é para ser seguida.
A2	Não. Roubar é contra lei e pode ser preso.	Mal. Roubar é crime e vai ter punição.	Não. Não deve roubar o remédio.	Não. Deve tentar outro tratamento.	Não. Vai ter problemas com a lei por alguém que nem conhece.	Não. Roubar para um animal é loucura.	Sim. Dentro de alguns limites, não deve usar isso como desculpa.	Sim. É contra a lei e se for pego vai ser castigado.	Sim. A lei serve para que as pessoas vivam bem.
A3	Não. Deveria tentar outras formas.	Bom e Mal. Bom para salvar a vida da mulher. Mal porque roubar é errado.	Não. Sem justificativa.	Não. Porque ele não gosta dela.	Sim. Para ajudar.	Sim. Animais são como pessoas.	Sim. A vida é valiosa.	Não. Sem justificativa.	Não. À s vezes a lei não é boa.
A4	Não. Deveria ter tentado outras formas.	Nem certo, nem errado Ele tentou .	Sim. Ele se casou com ela.	Sim. Obrigação.	Não. Não é da família.	Não. Pode arrumar outro.	Quase tudo. Menos matar e roubar.	Sim. Por que está tirando o ganho de vida do outro.	Sim. Porque a lei é para ser obedecida.
A5	Não. Roubar não é certo.	Mal. Roubar não é certo.	Obrigação. Para ajudar a mulher.	Sim. Para ajudar o outro.	Sim. Porque vai salvar alguém.	Sim. Animais são como pessoas.	Sim. É importante salvar vidas.	Sim. Mas se é para salvar alguém não é tão grave.	Sim. Mas em alguns casos de urgência não.
A6	Não. Deveria conversar mais com o farmacêutico.	Bom e Mal. Bom para mulher e mal para Henrique que pode ser preso.	Não. Roubar não é certo.	Não. Ele mesmo não ia querer.	Não. Tentar outras maneiras.	Não. Não tem sentido roubar para um animal.	Sim. Depende da situação.	Sim. A lei não permite.	Sim. Para poder viver em sociedade.
A7	Não. Ele está cometendo um crime.	Bom e Mal. Bom para ele salvar a mulher. Mal para quem fabricou o remédio.	Não. Ninguém é obrigado a nada.	Não. Não vai ligar se ela morrer.	Não. Porque não conhece a pessoa e vai se arriscar a toa.	Não. Não vale a pena roubar para um animal.	Sim. Menos roubar pois poderá perder a própria vida numa prisão.	Sim. Roubar é crime.	Sim. A lei vem acima de tudo e deve ser obedecida.
B1	Não. Estaria ajudando a mulher mas poderia ser preso.	Bom e Mal. Bom para salvar a mulher. Mal porque vai se prejudicar.	Não. As coisas poderiam mudar e ele conseguir o dinheiro.	Não. Porque roubar não é certo, ainda mais se não gosta dela.	Não. Porque salvaria um estranho e prejudicaria a si mesmo	Não. Roubar não é certo.	Sim. O que temos de melhor é a vida.	Sim. A lei condena o roubo.	Sim. Se não obedecer vai prejudicar a si mesmo e pode ser preso.

B2	Sim. Ele quis salvar a vida da mulher dele.	Bom. Não deixou a mulher que ele ama morrer.	Não. Roubou porque quis mas não tem obrigação.	Não. Se não gosta não ia querer salvar.	Não. Vai ter que pagar pelo ato cometido por um estranho.	Não. Não justificou.	Sim. Mas ao mesmo tempo é errado roubar.	Sim. A lei diz que é proibido roubar.	Sim. Mas há certas leis que não são boas.
B3	Sim. Para salvar a vida da mulher.	Bom e Mal. Bom para salvar a mulher. Mal porque é contra a lei.	Não. Foi uma escolha dele.	Não. Se não gosta não deve tentar salvar.	Não. Porque é um estranho.	Sim. Eu adoro o meu cachorro e por ele roubaria.	Sim. O farmacêutico foi egoísta e nem tentou um acordo.	Sim. Ele infringiu a lei mas também não é certo deixar a mulher morrer.	Não. Nem sempre a lei é justa.
B4	Não. Tentar outros meios. Roubar é errado.	Mal. Não deve pegar algo que não é seu.	Não. Porque se prejudicaria.	Não. Roubar não é certo.	Não. Roubar não é certo.	Não. Roubar não é permitido pela lei.	Sim. É gratificante fazer o bem para alguém.	Sim. Roubar não é certo. A lei não permite.	Sim. Se foi imposto tem que obedecer.
B5	Sim. O farmacêutico foi muito desumano.	Bom e Mal. Bom para a mulher. Mal para a sociedade.	Não. Ninguém é obrigado a nada.	Não. Se não gosta não vai tentar salvar.	Não. Vai sujar o nome por alguém que nem conhece.	Não. Animal não é humano.	Sim. A vida é valiosa.	Sim. Roubar é crime.	Sim. Sem leis a sociedade não funciona.
B6	Não. Roubar não é certo.	Mal. Roubar é contra a lei.	Não. Deveria tentar comprar.	Não. Roubar é errado.	Não. É um estranho.	Não. É um animal.	Sim. A vida é valiosa.	Sim. Roubar é contra a lei.	Sim. A lei deve ser obedecida.
B7	Sim. A mulher estava morrendo.	Mal. Mas nesse caso era uma necessidade.	Não. Ninguém tem obrigação de fazer nada.	Não. Se não gosta vai deixar morrer.	Sim. Para ajudar os outros.	Não. Um animal não é tão importante como um humano.	Sim. Se estivesse nessa situação gostaria de ser ajudado então também ajuda.	Sim. Roubar é contra a lei.	Sim. A lei está sempre correta e é para ser seguida.
B8	Não. Roubar é errado.	Mal. Vai pagar pelo erro que cometeu.	Não. Ninguém tem a obrigação de roubar.	Não. Se não gosta não deve fazer nenhum sacrifício.	Não. Roubar é errado.	Não. Não deve roubar em nenhuma situação.	Sim. Ninguém quer morrer.	Sim. Está roubando e deveria tentar outras formas para comprar.	Depende. Tem leis que não são muito boas.
B9	Não. Deveria tentar outras formas.	Bom e mal. Bom porque vai salvar a mulher. Mal porque roubar não é certo.	Não. Ninguém tem a obrigação de fazer a coisa errada.	Não. Porque não gosta dela.	Não. É um estranho e não deve se arriscar.	Não. Não é certo roubar.	Sim. A vida é algo muito importante.	Sim. A lei não permite que se roube.	Sim. Se é lei, é bom.
C1	Não. Roubar não é certo.	Mal. Mas na hora do desespero faz qualquer coisa.	Não. Ninguém é obrigado a nada.	Não. Porque não gosta dela.	Não. Deveria tentar outros meios para conseguir o dinheiro.	Não. Geralmente as pessoas não se importam muito com os animais.	Sim. A vida é valiosa.	Sim. Mas fez para tentar salvar a mulher.	Não. Nem sempre as leis são boas.
C2	Não. É contra a lei.	Mal. Vai se tornar um ladrão.	Não. Ninguém é obrigado a roubar.	Não. Porque não gosta dela.	Não. Porque não conhece a pessoa.	Não. Roubar é errado.	Mais ou menos. Se for fazer alguma coisa errada não vale a pena.	Sim. Não é permitido roubar.	Sim. Normas têm que ser obedecidas.

C3	Sim. Para salvar a vida de quem ama.	Bom e Mal. Bom por salvar a vida da mulher. Mal porque é um roubo.	Não. As pessoas fazem o que querem.	Não. Não tem sentido salvar a vida de alguém que não ama.	Não. Um parente da pessoa deve roubar, se quiser.	Não. Animal não vale a pena.	Sim. Mas também é importante não ir contra a lei.	Sim. É contra a lei e vai ter punição.	Sim. Sem lei não há cidadania e liberdade.
C4	Sim. Para salvar a vida da mulher.	Bom. O farmacêutico é que agiu errado.	Não. Fez por amor.	Não. Se não gostasse não salvaria e nem tentaria emprestar o dinheiro.	Sim. Fazer de tudo para salvar alguém mesmo que não conheça.	Sim. Adora animais.	Sim. É preciso ajudar as pessoas.	Não. O remédio estava muito caro.	Sim. Mas, às vezes, a lei é tendenciosa.
C5	Não. Roubar não é certo.	Bom e Mal. Bom porque vai salvar a vida da mulher. Mal porque roubar é errado.	Sim. Porque é a esposa dele e ele a ama.	Sim. Mesmo que não ame tem algum carinho.	Sim. É uma vida.	Sim. Também é uma vida.	Sim. A vida é valiosa ainda mais a da pessoas que amamos.	Sim. Roubar é contra a lei.	Depende. Não é possível fazer tudo o que a lei manda.
C6	Sim. Vai salvar a vida de um ser humano.	Bom e Mal. Bom porque salvou a mulher. Mal porque o farmacêutico perdeu dinheiro.	Não. Ninguém tem obrigação de roubar.	Não. Porque não gosta dela.	Não. Porque não conhece e não ama.	Não. Não é humano.	Sim. A vida é muito importante.	Sim. Mas a lei que não defende um ser humano não é boa.	Sim. Mas a lei deveria pensar mais em ajudar todas as pessoas.
C7	Não. Deveria tentar convencer o farmacêutico.	Mal. Não é a coisa certa.	Não. Ninguém deve roubar.	Não. Roubar não é certo.	Não. Não é certo.	Não. De jeito nenhum.	Sim. Mas ele deveria ter tentado outra forma de conseguir o remédio.	Sim. Não é permitido roubar.	Não. Nem sempre a lei está certa.
C8	Não. Roubar é contra a lei.	Mal. Deveria tentar outra forma de arrumar o dinheiro.	Não. Ninguém é obrigado a fazer a coisa errada.	Não. Porque não gosta.	Não. Porque não conhece.	Não. Roubar não é certo.	Sim. Não é bom que as pessoas morram.	Sim. Se roubar vai ser preso.	Sim. Senão pode ser preso.
C9	Não. Deve-se pagar pelo que quer e não roubar.	Mal. Roubar é errado.	Não. Deveria tentar outras formas.	Não. Porque não gosta.	Não. Porque é um estranho.	Não. Porque é um animal.	Sim. Menos roubar.	Sim. A lei não permite.	Sim. Para ser uma pessoa digna.
C10	Sim. Para salvar a vida de uma pessoa.	Bom. Vai salvar alguém.	Não. Faz o que quer fazer.	Sim. Porque está correndo risco de vida.	Sim. É uma vida humana.	Sim. É um ser vivo.	Sim. Deve-se prezar muito pela vida.	Depende. É contra a lei mas a favor de seus princípios.	Sim. Para não arrumar encrenca mas nem sempre a lei é boa.
C11	Não. Roubar não é certo.	Mal. Roubar não é correto.	Não. Ninguém deve roubar.	Não. Porque não gosta.	Não. Vai se arriscar a toa.	Não. É um animal.	Sim. Quando se gosta de alguém faz tudo para salvar.	Sim. Está pegando uma coisa que não é dele.	Depende. Tem que saber as razões da pessoa.

2. Respostas ao dilema III' – Moralidade/Consciência/Castigo

Participante	O juiz deve assinar uma sentença? Por quê?	Em função da sociedade, deve-se castigar as pessoas que infringem a lei?	Deve-se castigar uma pessoa que contraria a lei, agindo segundo sua consciência? Por quê?
A1	Sim. Mas nada muito severo. Talvez trabalhar na farmácia que roubou	Sim. Senão todo mundo vai fazer o que quer.	Sim. As pessoas não podem decidir sozinhas o que é certo ou errado.
A2	Sim. Ele pegou o que não era dele.	Sim. Tem que levar em conta o que fez. Punir para servir de lição.	Sim. A consciência da pessoa nem sempre está correta.
A3	Não. Roubou por uma causa justa.	Sim (em alguns casos). Tem gente que rouba sem precisar.	Sim. Nem sempre a própria consciência está certa.
A4	Sim. Roubar é contra a lei.	Sim (em alguns casos). Roubar, matar e estuprar, sim. Passar com o sinal vermelho, não.	Sim. Mas ele estava fazendo o melhor para a mulher dele.
A5	Não. Roubou para salvar a vida da mulher.	Em alguns casos. Quem rouba e mata para comprar drogas.	Não. Ele fez algo que a consciência mandou.
A6	Não. Roubou para salvar a mulher que ama.	Sim. Se o que fez for muito grave deve ser punido.	Sim. Agiu sabendo o que estava fazendo.
A7	Sim. Roubar é crime.	Sim. Está prejudicando a humanidade. Fazendo algo errado.	Sim. Porque está roubando.
B1	Não. Roubou para salvar a vida da mulher.	Depende. Tem que avaliar o delito.	Não. Se a consciência decidiu, é o melhor.
B2	Não. Roubou para salvar a vida da mulher que ama.	Sim. Senão todo mundo vai fazer o que quer.	Depende. Avaliar o que foi feito. Não vale como desculpa para coisas graves.
B3	Não. Roubou para salvar a vida da mulher.	Depende. Avaliar o que foi feito.	Depende. Avaliar a situação.
B4	Sim. Mas deve ser algo leve porque roubou por justa causa.	Sim. Não obedeceu a lei.	Sim. Coisas que são impostas devem ser obedecidas.
B5	Não. Roubou por uma boa causa.	Sim. Senão todo mundo vai fazer coisas erradas.	Sim. É um crime.
B6	Não. Foi um roubo pequeno.	Depende do que roubou.	Depende do valor do que roubou.
B7	Sim. Roubar é contra a lei e ele sabia o que estava fazendo.	Sim. A lei é para ser obedecida.	Sim. Roubar é errado em qualquer circunstância.
B8	Não. Roubou para salvar uma vida.	Sim. Está infringindo a lei.	Sim. A pessoa só pensa nela.
B9	Sim. Mas errar é humano.	Sim. Senão todo mundo vai roubar.	Sim. A consciência pode estar errada.

C1	Não. Ele queria salvar a vida da mulher.	Sim e Não. Tem leis que não são boas. Coisas graves devem ser punidas.	Não. Quería salvar a pessoa que ama.
C2	Não. Estava tentando salvar a mulher.	Sim. Se fizer coisa errada tem que ser punido.	Sim. Se roubar sem necessidade.
C3	Não. Roubou por uma causa justa. Para salvar a mulher que ama.	Sim. Mas nesse caso fez por amor. Tem gente que roubar por roubar.	Depende. Não deve-se fazer o que quer e dizer que seguiu a consciência.
C4	Não. Salvou a mulher.	Sim. Senão vira bagunça. Perde-se o controle.	Sim e Não. No caso de H. não. Em delitos mais graves (matar), sim.
C5	Sim. Apesar de salvar a mulher, cometeu um crime.	Depende. Avaliar o que fez.	Sim. Porque está fazendo a coisa errada.
C6	Não. Não representa perigo para a sociedade. Roubou para salvar a mulher.	Sim. Não nesse caso, mas em outros mais graves, sim.	Sim. A pessoa sabe o que está fazendo.
C7	Não. Ele fez por amor.	Sim. Se for prejudicar muita gente.	Sim. Porque agiu errado sabendo que era errado.
C8	Não. Quis ajudar a mulher.	Sim. Senão todo mundo vai roubar.	Sim. As pessoas não podem fazer tudo o que querem.
C9	Sim. Roubou e tem que ser preso.	Sim. É errado roubar.	Sim. Independente do que pensa está errado roubar.
C10	Não. Mas deveria cumprir uma pena semi-aberta porque fez algo errado.	Sim. Mas também é obrigação de todos ajudar quem precisa.	Sim. Nem sempre a consciência está correta.
C11	Sim. Roubar é contra a lei.	Sim. É a lei.	Sim. Está seguindo a consciência e não a lei.

3. Respostas ao dilema I – Contrato-Autoridade

Participante	Negar-se a dar o dinheiro? Porquê?	Ganhar o dinheiro por si mesmo é o mais importante? Por quê?	O pai prometer é o mais importante? Por quê?	Ém geral, por que é importante cumprir uma promessa?	A alguém que você não conhece? Por quê?	Aspecto mais importante na relação com o filho	Aspecto mais importante na relação com o pai
A1	Sim. Trabalhou e conseguiu sozinho.	Sim. Conseguiu por esforço próprio.	Sim. Se prometeu tem que cumprir.	Para que as pessoas acreditem na sua palavra.	Sim e Não. Se for coisa séria, sim. Para sair de uma enrascada, não.	Educação. Para ter um bom futuro.	Ouvir os pais. Sempre querem o bem dos filhos.
A2	Sim. O dinheiro é dele pois ele trabalhou.	Sim. Não roubou e nem pediu para o pai.	Não. Mas quando se faz uma promessa é bom cumprir.	Para não ser chamado de mentiroso e perder a palavra.	Sim. Se prometeu deve cumprir.	Educação. Para que os filhos obedçam e tenham confiança.	Obedecer. Ouvir os pais.
A3	Sim. O pai prometeu.	Não. Mas não deve dar o dinheiro, não é justo.	Sim. Ele prometeu e tem que cumprir.	Para honrar a palavra.	Não. Não tem o mesmo valor de quando conhece a pessoa.	Cuidado na adolescência. Para evitar problemas.	Nenhum. Os filhos é que têm que aprender com os pais.
A4	Sim. O pai deve trabalhar para conseguir o dinheiro que precisa.	Sim. Não precisou roubar, nem matar.	Sim. Não pode mudar de idéia.	Se prometeu tem que cumprir ou nem deve se prometer.	Sim. Se prometeu tem que cumprir de qualquer forma.	Educação. Ensinar com amor e carinho.	Respeito. É o que mais falta.
A5	Sim. O pai prometeu.	Sim. Conseguiu sozinho.	Sim. Promessas têm que ser cumpridas.	Para não passar por mentiroso.	Não. Porque não vai mais ver.	Cuidar dos filhos.	Respeitar e obedecer. Para brigar menos.
A6	Sim. Conseguiu o dinheiro por si só.	Sim. Porque trabalhou.	Sim. A palavra é tudo.	Porque deu a sua palavra.	Depende da situação. Se não vai mais vê-la é difícil cumprir.	Confiança.	Respeito. Para ganhar a confiança dos pais.
A7	Não. O pai se esforçou para criá-lo. Deve retribuir.	Não. Se o pai está precisando não é certo negar.	Sim. Deveria cumprir a palavra.	Porque a pessoa para quem você prometeu espera que você cumpra a sua parte.	Não. Porque não vai voltar a ver. Nem deve prometer.	Diálogo. Para poder conversar e ter liberdade para se abrir.	Dedicação. Reconhecer o que os pais fazem de bom.
B1	Não. Pai é tudo que a gente tem.	Não. O pai já ajudou muito ele antes.	Não. O pai também tem que se divertir.	Para que as pessoas acreditem na gente.	Se o que prometeu for muito difícil, não. Não vai mais ver.	Respeito. Ouvir os pais.	Respeito.
B2	Não. O pai já ajudou o João muitas vezes.	Não. O fato do pai pedir o dinheiro emprestado é o mais importante.	Não. O pai apenas pediu um favor.	Para que sua palavra tenha valor.	Se não conhece nem deve prometer.	Honestidade. Ensinar o filho a ser honesto.	Respeito. Sem respeito não chega a lugar algum.
B3	Sim. O pai é muito folgado.	Sim. Trabalhou e tem o direito.	Sim. O pai deve cumprir o que prometeu.	Para cumprir com a sua palavra. Fazer a sua parte.	Sim. Para cumprir sua palavra.	Respeito.	Respeito.

B4	Sim. Porque ele trabalhou.	Sim. Conquistou o que queria.	Sim. Quem promete tem que cumprir.	Para honrar o que disse. Prometer só aquilo que pode cumprir.	Sim. Não há exceções.	Bem estar do filho. Para uma boa relação.	Respeito. Melhorar a relação.
B5	Sim. Ele trabalhou para conseguir.	É e não é. A promessa do pai também é bem importante.	Sim.	Para beneficiar a pessoa para quem prometi.	Sim. Senão as pessoas vão sair falando.	Afeto.	Afeto.
B6	Sim. Ele conseguiu o dinheiro e faz o que quiser com ele.	Sim. Porque trabalhou para conseguir o dinheiro.	Sim. Promessa é dívida.	Porque promessa é dívida.	Não. Se não conhece nem deve prometer.	Educação. Ensinar o que é certo e errado.	Respeito.
B7	Sim. Foi atrás do que queria.	Não. O mais importante é querer ir e conseguir dinheiro limpo.	Sim. Se não cumprir o que prometeu vai deixar alguém magoado.	Promessa é dívida.	Sim. Porque todo mundo tem sentimento.	Não mentir. Para que a confiança possa aumentar.	Não mentir.
B8	Não. O pai sempre deu tudo a ele. Agora é sua vez.	Não. Ele deve ajudar o pai pois esse já o ajudou muitas vezes.	Não. Não deve negar o dinheiro ao pai.	Porque promessa é dívida.	Sim. Porque a pessoa conta com aquilo.	Ver o filho feliz.	Respeito.
B9	Sim. Se esforçou para ganhar o dinheiro.	Não. O pai também já deve tê-lo ajudado.	Sim. Promessa é dívida.	Porque é sua moral e o seu caráter que estão em jogo.	Não. Se não vai mais ver, não tem como essa pessoa cobrar.	Compreensão e diálogo.	Compreensão e diálogo.
C1	Não. Porque se fosse o pai ele daria ao filho.	Sim. Porque foi ele que trabalhou e conseguiu.	Não. Os pais nunca cumprem o que prometem mesmo.	Não sei. Eu não faço promessas porque não consigo cumprir.	Não. Porque a pessoa também não cumpriria.	Ensinar sobre o mal que as drogas causam.	Respeito.
C2	Sim. Quer ir ao acampamento e o dinheiro é dele.	Sim. Ele trabalhou e o dinheiro é dele.	Sim. Ele fez uma promessa e tem que cumprir.	Se fez uma promessa tem que cumprir porque o outro conta com isso.	Sim. Se prometeu tem que cumprir.	Educação.	Diálogo.
C3	Sim. Ganhou o dinheiro através do seu esforço.	Sim. Trabalhou e não roubou nada de ninguém.	Sim. Se prometeu tem que cumprir.	Senão ninguém mais acredita em você, a pessoa fica desacreditada.	Neste caso não se deve nem prometer.	Dar atenção.	Respeito.
C4	Sim. Ele se esforçou muito para ganhar o dinheiro.	Sim. É o que todo mundo quer: trabalhar e ganhar o próprio dinheiro.	Sim. Uma promessa tem sempre que ser cumprida.	Para honrar a sua palavra.	Sim. Se prometeu tem que cumprir ou então nem prometer.	Carinho	Diálogo.
C5	Sim. Porque ele trabalhou duro.	Não. É bom aprender a trabalhar.	Sim. Se prometeu tem que cumprir.	Quando se promete algo tem que ir até o fim.	Não. Se não vai mais ver não tem problema.	Saber com quem o filho anda e onde vai.	Diálogo.

C6	Sim. Porque ele se esforçou e atingiu a sua meta.	Sim. Ele batalhou pelo que quis.	Sim. Justamente por ter prometido é que nem deve pedir emprestado.	Porque a pessoa para quem você prometeu conta com aquilo.	Sim. Deve-se fazer as coisas sem esperar nada em troca.	Confiança e respeito.	Amor, confiança e respeito.
C7	Não. Deve emprestar para o pai.	Não. Porque o pai também dá do seu dinheiro ao filho.	Sim. Se prometeu não deveria ter mudado de idéia.	Promessa é dívida.	Sim. Senão a pessoa vai ficar com má impressão.	Carinho e impor sua vontade sem ser muito duro.	Obediência.
C8	Não. Porque é o pai dele e ele está precisando.	Sim. A escolha de dar ou não é dele.	Sim. Se prometeu não deve voltar atrás.	Senão a pessoa para quem você prometeu fica chateada.	Não. Se não vai mais ver, não tem mais importância.	Cuidados para crescer bem.	Respeito.
C9	Sim. Deve ficar com o dinheiro que ganhou.	Sim. Trabalhar é a coisa certa.	Sim. Se prometeu tem que deixar ele ir.	Se prometeu tem que cumprir ou então nem prometa.	Sim. Se fez uma promessa tem que cumprir de qualquer jeito.	Educação.	Respeito.
C10	Sim. Deve pensar naquilo que quer, na sua felicidade.	Sim. Batalhou sozinho e conseguiu o que queria.	Sim. Se prometeu tem que cumprir mesmo tendo se arrependido.	Para que os outros também cumpram com você.	Sim. Pra ficar bem com você mesmo.	Fazer o máximo para o filho viver bem.	Idem.
C11	Sim. Porque quer ir ao acampamento.	Sim. O dinheiro é dele.	Sim. Porque prometeu.	Porque a pessoa dá a palavra dela.	Não. Porque nunca mais vai encontrar a pessoa.	Não respondeu.	Idem.

4. Respostas ao dilema envolvendo uso abusivo de álcool (Autoridade/Consciência/Decisão)

Participante	O que pensa da atitude dos pais de Paulo?	O que pensa da atitude de Paulo?	Zelar dos filhos proibindo que bebam?	Beber cinco latas de cerveja sozinho é abuso?	Por que você acha que Paulo bebeu?	É certo quebrar uma promessa?	Se fosse Paulo, o que faria?
A1	Estão certos. Avisaram antes e estão cumprindo.	Se queria ir à outra festa, não devia ter bebido.	Sim. Mas não podem obrigar.	Sim. Dá pra ficar ruim.	Porque todo mundo na festa estava bebendo.	Não.	Tentaria não beber ou disfarçar ao chegar em casa.
A2	Eles têm razão. P. desobedeceu e vai pagar as consequências.	Ele foi burro. Não devia ter bebido ou só uma cerveja ninguém perceberia.	Sim. Mas isso não influencia muito.	Mais ou menos. Se você demorar a noite toda pra beber, não é abuso	Todo mundo estava bebendo e ele não quis ser diferente.	Não.	Tentaria não beber nessa festa. Na outra beberia todas.
A3	Não foi certa. Proibiram e isso estimulou P. a beber.	Normal. É difícil encontrar uma pessoa que vá a uma festa e não beba.	Não. Mais tarde podem fazer coisa pior se não experimentarem bebida.	Não. Tendo consciência não é muito.	Não queria ser diferente dos outros que estavam na festa.	Não.	Eu não beberia, porque não preciso provar a ninguém quem eu sou.
A4	Estão certos. Ele prometeu e tinha que cumprir.	Isso aconteceu por influência dos amigos. Se estivesse sozinho não beberia.	Sim. Mas o pai também não pode beber.	Sim. É abuso.	Por influência dos amigos.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
A5	Estão certos. Ele não cumpriu a promessa.	Ele deve ter bebido por causa dos amigos e depois ficou chateado.	Sim. Os pais querem o bem dos filhos.	Sim. Passou do limite.	Para se divertir e por influência dos amigos.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
A6	Estão certos. Pediram pra ele não beber.	Ele fracassou. Não conseguiu resistir e errou.	Sim. Pela saúde dos filhos.	Se não ficar bêbado, não é abuso.	Por influência dos amigos.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
A7	Estão certos. Se ele bebeu antes da festa, imagine na festa...	Se quisesse tanto ir à festa não deveria ter bebido.	Sim. Pela saúde dos filhos.	Sim. Se quer beber tem que ter limite.	Pra curtir com os amigos. Porque todo mundo estava bebendo.	Não.	Também beberia. É quase impossível sair e não beber.
B1	Estão certos. Ele prometeu que não beberia.	Está errado porque prometeu que não beberia.	Sim. Senão quem vai pagar por isso são os filhos.	Sim. Mas só se não se controlar.	Para fazer graça para os amigos.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
B2	Estão certos. P. prometeu que não ia beber.	Ele não agüentou ver as bebidas e não beber.	Não. Devem conversar mas não proibir.	Depende do tempo que ele levou pra beber.	Porque todo mundo estava bebendo e ele não quis ficar de fora.	Não.	Combinaria de beber uma ou duas cervejas.

B3	Deveriam dar mais uma chance ao filho.	Se ele não tivesse prometido então poderia beber.	Não. Não deve proibir mas explicar.	Sim. Eu acho que é bastante.	Pra acompanhar a turma.	Não.	Não prometeria que não ia beber.
B4	Estão certos. P. bebeu muito.	Ele não conhece os próprios limites e se embriagou.	Sim. Pra não começar a beber muito cedo.	Sim. Não é necessário beber tanto assim.	Por influência dos amigos.	Não.	Eu beberia mas não exageraria.
B5	Estão certos. Ele prometeu que não beberia.	Ele está errado. Deveria ter deixado pra beber na outra festa.	Sim. Desde que os pais também não bebam.	Depende de como tomar. Se for bem rápido fica tonto.	Pra se mostrar para as meninas.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
B6	Tinham que deixar ele ir à outra festa. Ele bebeu pouco.	Se ele falou que não ia beber, não devia ter bebido.	Sim. Enquanto o filho for menor.	Não, é normal.	Não quis ser diferente dos outros.	Não.	Não beberia porque prometi não beber.
B7	Estão errados. Deveriam ter conversado e não apenas proibido.	Ele não entendeu que os pais falaram para o bem dele.	Sim. Os pais falam para o bem do filho.	Sim. Com duas já fico bem alegre.	Bebeu junto com os amigos, para participar da festa.	Não.	Eu não exageraria.
B8	Foram muito rigorosos. Cinco latas de cerveja não mata ninguém.	Só está errado porque ele prometeu e não cumpriu.	Não. Não tem que proibir mas conversar.	Não. Só cinco não é abuso.	Para fazer graça para os amigos ou para as meninas.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
B9	Não há como proibir um jovem de beber numa festa.	Não deveria ter bebido porque perdeu a confiança dos pais.	Sim. Pela saúde dos filhos.	Não. Bebo mais do que isso e não acontece nada.	Para entrar no ritmo da festa, ficar menos tímido.	Não.	Pediria desculpas e diria que bebi porque vi todo mundo bebendo.
C1	Não deviam ter reprimido mas explicado.	Não foi legal mas todo mundo que vai à uma festa bebe.	Não. Não deve proibir mas alertar.	Não. Se souber beber não é muito.	Porque todo mundo estava bebendo.	Não.	la tentar não beber para não ter que ouvir depois.
C2	Estão certos. Pediram para não beber.	Foi irresponsável. Prometeu uma coisa e fez outra.	Sim. O filho pode virar um alcoólatra.	É um pouco, mas não muito.	Teve vontade e todo mundo estava bebendo.	Não.	Cumpriria a promessa e não beberia.
C3	Estão certos. Eles avisaram antes.	Está errado. Não cumpriu o que disse e não vai à festa.	Não. Devem conversar e explicar o porquê.	Se eu beber cinco latas fico "alta".	Todos estavam bebendo e ele quis impressionar alguém.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.
C4	Estão certos. P. prometeu e não cumpriu.	Agiu sem pensar. Estava com os amigos e esqueceu da promessa.	Não. Deve haver muito diálogo.	É abuso. Eu ficaria mal.	Os amigos estavam bebendo e ficaria ridículo ele pedir um refrigerante.	Não.	Não beberia para poder ir à outra festa.

C5	Estão certos. P. não cumpriu o que disse.	Fez a coisa errada. Quebrou a promessa e não vai à festa.	Mesmo que proibam, a gente não consegue ficar sem beber numa festa.	Não, se a pessoa souber se controlar.	Para impressionar os amigos.	Não.	Não beberia.
C6	Estão certos. Os pais confiaram nele e ele quebrou a promessa.	Bem errada.	Sim. Tudo que é em excesso faz mal.	Acho que sim, ainda mais para um adolescente.	Por influência externa. Para impressionar os amigos.	Não.	Eu beberia só um pouco mas não cinco cervejas.
C7	Estão certos. p. prometeu que não beberia.	Não devia ter bebido porque prometeu aos pais.	Sim. É dever dos pais.	Sim, é bastante.	Bebeu porque todo mundo estava bebendo.	Não.	Evitaria beber.
C8	Estão certos. Pediram pra ele não beber e ele bebeu.	Ele errou. Os pais pediram pra ele não beber.	Sim. Os filhos podem crescer alcoólatras.	Sim, é muito.	Porque estava com os amigos.	Não.	Se meu pai pedisse, eu não beberia.
C9	Estão certos. Ele prometeu e fez a coisa errada.	Está errado. Ele prometeu e depois bebeu.	Sim. Os pais sabem o que é melhor para os filhos.	Sim.	Acho que ele quis passar mal para impressionar alguém.	Não.	Não beberia porque prometi não beber.
C10	Estão certos. Eles avisaram antes.	Se ele fosse viciado, passaria. Mas se foi por gracinha está errado.	Não. Não deve proibir mas ensinar.	Depende do espaço de tempo que beber.	Todos estavam bebendo e ele bebeu para não se sentir excluído.	Não.	Acho que também beberia porque numa festa é muito difícil não beber.
C11	Estão certos. Pediram pra ele não beber e ele bebeu.	Foi irresponsável.	Sim. Os pais querem o melhor para o filho.	Acho que é.	Bebeu porque todos estavam bebendo e porque quis.	Não.	Eu não beberia.

APÊNDICE 5 – PROBLEMÁTICA, NORMAS E ELEMENTOS

Quadro 1 – Resumo dos resultados dos participantes no Dilema III

Participante	Problemática	Norma	Elemento	Estágio	Observações
A1	Lei	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
A2	Lei	Lei	Procura de recompensa (ou evitar punição)	1 / 2	
A3	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	(1) 3	No entanto, considera a vida humana valiosa e afirma que, em alguns casos, a lei não é boa. Portanto, pode ser remetido ao estágio 3 (bom menino – atendimento de expectativas)
A4	Lei	Propriedade	Culpar (ou aprovar)	1 / 2	
A5	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	(1) 3	Considera, no entanto, que em alguns casos de urgência não é necessário obedecer a lei. Afirma que a vida é valiosa, o que o remete ao estágio 3 – bom menino.
A6	Lei	Lei (autoridade)	Obedecer (consultar)	3	
A7	Lei	Lei	Procura de recompensa (ou evitar punição)	2	
B1	Lei	Lei	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	3 / 4	
B2	Vida	Afiliação	Ter um dever (ou não ter dever algum)	3	
B3	Vida	Propriedade	Retribuir (vingar-se)	3	
B4	Lei	Propriedade	Culpar (ou aprovar)	½	
B5	Vida	Propriedade	Culpar (ou aprovar)	(1) 3	Contradição nas respostas. Reconhece a vida como valiosa mas prevalece a ideia de que a lei tem que ser cumprida.
B6	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	1	
B7	Vida	Vida	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	2	
B8	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	1	
B9	Lei	Lei	Procura de recompensa (ou evitar punição)	2/3	

C1	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	(1) 3	No entanto, considera a vida humana valiosa e afirma que, nem sempre, a lei é boa. Portanto, pode ser remetido ao estágio 03 (bom menino – atendimento de expectativas).
C2	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	1	
C3	Vida	Afiliação (consciência)	Procura de recompensa (ou evitar punição)	2	
C4	Vida	Afiliação	Ter um dever (ou não ter dever algum)	3	
C5	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	(1) 3	No entanto, considera a vida humana valiosa e afirma que, nem sempre, a lei é boa. Portanto, pode ser remetido ao estágio 03 (bom menino – atendimento de expectativas).
C6	Vida	Afiliação (consciência)	Culpar (ou aprovar)	3	
C7	Lei	Lei (autoridade)	Obedecer (consultar)	3	
C8	Lei	Lei	Procura de recompensa (ou evitar punição)	1	
C9	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	1	
C10	Vida	Vida	Servir a dignidade humana e autonomia	3/4	
C11	Lei	Lei (propriedade)	Culpar (ou aprovar)	1	

Quadro 2 – Resumo dos resultados dos participantes no Dilema III'

Participante	Problemática	Norma	Elemento	Estágio	Observações
A1	Punição	Punição	Manter a equidade	2/3	
A2	Punição	Propriedade	Culpar (ou aprovar)	1/2	
A3	Moralidade e Consciência	Punição	Apoio do caráter	3	
A4	Punição	Lei	Culpar (ou aprovar)	1	
A5	Moralidade e Consciência	Punição (consciência)	Apoio do caráter	3	
A6	Moralidade e Consciência	Consciência	Apoio do caráter	3/4	Houve contradição nas respostas.
A7	Punição	Lei (punição)	Culpar (ou aprovar)	1	
B1	Moralidade e Consciência	Consciência	Apoio do caráter	3/4	
B2	Moralidade e Consciência	Consciência	Culpar (ou aprovar)	3	
B3	Moralidade e Consciência	Consciência	Apoio do caráter	3/4	
B4	Punição	Punição (Lei)	Culpar (ou aprovar)	1	
B5	Moralidade e Consciência	Vida	Boas consequências individuais (ou más)	3	Houve contradição nas respostas.
B6	Moralidade e Consciência	Punição (consciência)	Ter um direito (ou não ter direito algum)	1/2	
B7	Punição	Lei	Culpar (ou aprovar)	1	
B8	Moralidade e Consciência	Vida	Boas consequências individuais (ou más)	2	
B9	Punição	Punição	Manter a equidade	2/3	
C1	Moralidade e Consciência	Consciência	Culpar (ou aprovar)	3	
C2	Moralidade e Consciência	Vida	Boas consequências individuais (ou más)	2	
C3	Moralidade e Consciência	Vida	Boas consequências individuais (ou más)	2	
C4	Moralidade e Consciência	Vida (Consciência)	Servir à dignidade humana e autonomia	3	

C5	Punição	Punição (Consciência)	Apoio do caráter	3	
C6	Moralidade e Consciência	Punição (Consciência)	Apoio do caráter	3	
C7	Moralidade e Consciência	Consciência	Culpar (ou aprovar)	3	
C8	Moralidade e Consciência	Vida	Boas consequências individuais (ou más)	2	
C9	Punição	Lei (punição)	Culpar (ou aprovar)	1	
C10	Moralidade e Consciência	Consciência	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	4	
C11	Punição	Lei (punição)	Culpar (ou aprovar)	1	

Quadro 3 – Resumo dos resultados dos participantes no Dilema I

Participante	Problemática	Norma	Elemento	Estágio	Observações
A1	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
A2	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
A3	Contrato	Autoridade	Apoio do caráter	3	
A4	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
A5	Contrato	Contrato	Boa reputação (ou má reputação)	3	
A6	Contrato	Propriedade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	3	
A7	Autoridade	Autoridade	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	2	
B1	Autoridade	Autoridade	Obedecer (consultar)	3/4	
B2	Autoridade	Autoridade	Obedecer (consultar)	3/4	
B3	Contrato	Contrato	Boa reputação (ou má reputação)	3	
B4	Contrato	Reciprocidade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	3	
B5	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
B6	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
B7	Contrato	Contrato	Boas consequências individuais (ou más)	3	
B8	Autoridade	Autoridade	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	2	
B9	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
C1	Autoridade	Autoridade	Obedecer (consultar)	3/4	
C2	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
C3	Contrato	Contrato	Boa reputação (ou má reputação)	3	
C4	Contrato	Propriedade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	3	

C5	Contrato	Propriedade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	3	
C6	Contrato	Propriedade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	3	
C7	Autoridade	Autoridade	Reciprocidade (ou merecimento positivo)	2/3	
C8	Autoridade	Autoridade	Perspectivas equilibradas ou assumir papéis	2	
C9	Contrato	Propriedade	Ter um direito (ou não ter direito algum)	2	
C10	Contrato	Consciência	Apoio do auto-respeito	3	
C11	Contrato	Propriedade	Procura de recompensa (ou evitar punição)	2	

ANEXO 1**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS, AUDIT E RAPI****1. Nome:****2. Idade:** |____|**3. Sexo: 1-Masculino 2-Feminino** |____|**4. Seu estado civil é:** |____|

1- Solteiro

4- Separado(a)

2- Casado

5- Viúvo(a)

3- Mora com companheiro(a)

5. Tem filhos: |____|

1- Não

4- 3

2- 1

5- 4

3- 2

6- 5 ou mais

6. Religião: _____**7. Série escolar:** _____**AUDIT (questões de 08 a 17)****8. Qual a frequência do seu consumo de bebidas alcoólicas?** |____|

0- Nenhuma

3- 2 a 3 vezes por semana

1- Uma ou menos de uma vez por mês

4- 4 ou mais vezes por semana

2- 2 a 4 vezes por mês

9. Quantas doses contendo álcool você consome num dia típico, quando você está bebendo? |____|

0- Nenhuma

3- 5 a 6

1- 1 a 2

4- 7 a 9

2- 3 a 4

5- 10 ou mais

10. Você consome 6 ou mais doses de bebidas alcoólicas em uma ocasião? |____|

0- Nunca

3- Semanalmente

1- Menos que mensalmente

4- Diariamente ou quase diariamente

2- Mensalmente

11. Durante os últimos doze meses você percebeu que não conseguia parar de beber uma vez que havia começado? |____|

0- Nunca

1- Menos que mensalmente

2- Mensalmente

3- Semanalmente

4- Diariamente ou quase diariamente

12. Durante o ano passado você deixou de fazer o que era esperado devido ao uso de bebidas alcoólicas? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

13. Durante os últimos doze meses você precisou de uma primeira dose pela manhã para sentir-se melhor depois de uma bebedeira? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

14. Durante o ano passado você se sentiu culpado ou com remorso depois de beber? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

15. Durante o ano passado você não conseguiu lembrar o que aconteceu na noite anterior porque você estava bebendo? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

16. Você foi criticado pelo resultado das suas bebedeiras? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

17. Algum parente, amigo, médico ou qualquer outro profissional da área da saúde mental referiu-se às suas bebedeiras ou sugeriu a você parar de beber? |____|

- 0- Nunca
- 1- Menos que mensalmente
- 2- Mensalmente
- 3- Semanalmente
- 4- Diariamente ou quase diariamente

RAPI (Rutgers Alcohol Problem Index)

INSTRUÇÕES:

Acontecem coisas diferentes às pessoas, quando estão **bebendo**, ou como **resultado** dos seus hábitos no uso de **álcool**. Algumas destas coisas estão listadas abaixo. Por favor, indique **quantas vezes** cada coisa aconteceu **nos últimos 3 anos; nos últimos doze meses e no último mês** enquanto bebia, ou como resultado do seu uso de álcool. Por favor, faça um círculo no número mais adequado, de acordo com as taxas dadas abaixo.

QUANTAS VEZES ACONTECERAM COM VOCÊ AS SITUAÇÕES ABAIXO ENQUANTO, ESTAVA BEBENDO OU POR CAUSA, DO HÁBITO DE BEBER:

0- Nunca

3- Seis a dez vezes

1- Uma a duas vezes

4- Mais que dez vezes

2- Três a cinco vezes

Últimos 3 anos	Últimos 12 meses	Último mês	
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	1. Foi incapaz de fazer uma tarefa ou estudar para uma prova
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	2. Brigou, agir mal ou fez coisas erradas.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	3. Perdeu bens por gastar muito c/ álcool.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	4. Foi p/ escola alto(a) ou bêbado(a).
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	5. Causou vergonha ou constrangimento a alguém
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	6. Não cumpriu suas responsabilidades
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	7. Algum parente o(a) evitou.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	8. Sentiu que precisava de mais álcool do que está acostumado(a), p/ sentir o mesmo efeito de antes.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	9. Tentou controlar a bebida, tentando beber em algumas horas do dia e em alguns lugares.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	10. Teve sintomas de abstinência, ou seja, sentiu-se mal por ter parado de beber.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	11. Notou mudança na sua personalidade.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	12. Percebeu que tinha problema c/ a escola
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	13. Perdeu um dia (ou ½) da escola ou emprego.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	14. Tentou diminuir ou parar de beber.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	15. De repente estava num lugar que não se lembrava de ter entrado
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	16. Perdeu a consciência ou desmaiou.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	17. Brigou ou discutiu com amigos(as).
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	18. Brigou ou discutiu com alguém da família.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	19. Continuou a beber quando havia prometido a si mesmo que não o faria mais.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	20. Sentiu que estava ficando louco(a).
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	21. Não conseguiu se divertir.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	22. Sentiu-se psicológica e fisicamente dependente.
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	23. Algum amigo(a) ou vizinho(a) disse para você diminuir ou parar de beber
Escore:	Escore:	Escore:	Escore total:

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DE KOHLBERG (FORMA A)

Dilema III (Vida-Lei)

Na Europa, uma mulher estava a ponto de morrer de um tipo de câncer muito especial. Havia um medicamento que, segundo os médicos poderia salvá-la. Era um tipo de remédio que o farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O medicamento era caro para se produzido, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe havia custado elaborá-lo. Ele pagou duzentos reais, mas cobrava dois mil por uma pequena dose. O marido da enferma, Henrique, recorreu a todo mundo que conhecia para pedir o dinheiro emprestado, e tentou todos os meios legais, mas só pôde conseguir mil reais, a metade do que custava. Henrique disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu que lhe vendesse o remédio mais barato ou que lhe deixasse pagar mais adiante. Entretanto, o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o medicamento e tenho que ganhar dinheiro com ele.” Então, Henrique entrou desesperado na farmácia e roubou o remédio para sua mulher.

- 1) Deveria Henrique roubar o remédio? Por quê?
- 2) É bom ou mal que ele roube o remédio. Por quê?
- 3) Henrique tem o dever ou a obrigação de roubar o remédio? Por quê?
- 4) Se Henrique não quisesse bem sua mulher, deveria roubar o remédio?
- 5) Imagine que a pessoa que está morrendo não é sua mulher mas um estranho; deveria Henrique roubar o remédio para um estranho? Por quê?
- 6) Imagine que é um animal que quer muito bem; deveria Henrique roubar para salvar a vida de um animal? Por quê?
- 7) É importante fazer todo o possível para salvar uma vida? Por quê?
- 8) Está Henrique contrário à lei por roubar o remédio? Por quê?
- 9) Deve-se fazer todo o possível para obedecer a lei? Por quê?

Dilema III' (Moralidade/Consciência/Castigo)

Henrique forçou a entrada na farmácia, roubou o remédio e o deu à sua mulher. No jornal do dia seguinte saiu a notícia do roubo. O senhor Martinez, um policial que conhecia Henrique, leu a notícia e recordou que o havia visto dando voltas por essa farmácia, chegando à conclusão de que havia sido ele. O senhor Martinez não sabia se devia informar que Henrique havia roubado o remédio. O senhor Martinez encontrou e deteve Henrique, o qual foi preso e levado a julgamento. Foi selecionado um júri e o trabalho deste é descobrir se uma pessoa é inocente ou culpada de haver cometido um delito. O júri crê que Henrique é culpado. Ao juiz compete ditar a sentença.

- 1) Deve o juiz assinar uma sentença a Henrique ou deveria suspendê-la e deixá-lo livre? Por que isso é o melhor?
- 2) Pensando em função da sociedade, deve-se castigar as pessoas que infringem a lei? Por que ou por que não?
- 3) Henrique estava fazendo o que sua consciência lhe ditava quando roubou o remédio. Deve ser castigada uma pessoa que contraria a lei, agindo segundo sua consciência? Por quê?

Perguntas para verificar a teoria ética do sujeito:

- 1) O que significa a palavra “consciência” para você? Se você fosse Henrique, como sua consciência influiria na decisão?
- 2) Henrique tem que tomar uma decisão moral. Deve uma opção moral basear-se nos sentimentos ou nos próprios pensamentos e raciocínios sobre o correto e o incorreto?
- 3) O problema de Henrique é um problema moral? Por quê?
- 4) Em geral, o que faz com que algo seja um problema moral? O que significa a palavra moral para você?

Dilema I (Contrato/Autoridade)

João era um garoto de quatorze anos que tinha muitíssimo interesse em ir a um acampamento. Se pai prometeu que ele poderia ir se conseguisse o dinheiro para fazê-lo. João deu duro em seu trabalho de distribuir jornais e conseguiu os R\$ 200,00 que custava ir ao acampamento e até um pouco mais. Mas, justamente antes de que o acampamento começasse, seu pai mudou de idéia. Seus amigos haviam decidido fazer uma pescaria e praticar esporte e, como o pai de João tinha menos dinheiro do que lhe custaria, pediu a João que lhe desse o dinheiro que havia juntado com o trabalho dos jornais. João não queria deixar de ir ao acampamento, assim, se negou a dar o dinheiro a seu pai.

- 1) Devia João negar-se a dar o dinheiro a seu pai? Por quê?
- 2) O fato de que João ganhou o dinheiro por si mesmo é o mais importante nessa situação? Por quê?
- 3) O pai prometeu a João que poderia ir ao acampamento se ganhasse o dinheiro. O fato de que o pai prometeu é o fato mais importante nessa situação? Por quê?
- 4) Em geral, por que é importante cumprir uma promessa?
- 5) É importante cumprir uma promessa a alguém que você não conhece muito bem e que, provavelmente, não vai voltar a ver? Por quê?
- 6) Qual você crê ser o aspecto mais importante pelo qual um pai deveria se preocupar nas relações com seu filho? Por que isso é o mais importante?
- 7) Qual você crê ser o aspecto mais importante pelo qual um filho deveria se preocupar nas relações com seu pai? Por que isso é o mais importante?