

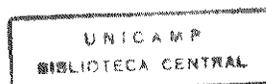
SILVIA MARIA PAVAN n°/288

A ESCOLA E O AUTO - CONCEITO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993



Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Goldenberg. *x*

Comissão Julgadora

Carlos Amaro
Rui Costa
João Goldenberg

SILVIA MARIA PAVAN



Este exemplar corresponde a redação
da Dissertação de Mestrado
defendida por Silvia Maria Pavan e
aprovada pela comissão julgadora
em:

Data: 14, 12, 93

Assinatura: 

A ESCOLA E O AUTO - CONCEITO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dedico este trabalho a Sérgio Goldenberg pelo apoio recebido durante o desenvolvimento da presente dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos àqueles que muito contribuíram para a sua realização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Goldenberg pela compreensão nos momentos de dificuldade, transcorridos ao longo desta jornada.

As contribuições valiosas dos professores Carlos Alberto Vidal França e Gislene de Oliveira .

Ao Tadeu de Souza pelo trabalho de digitação.

PAVAN, S.M., A escola e o Auto-Conceito. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993. P. 137

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a importância da escola na formação do **auto-conceito** do aluno.

Foi feita uma reflexão sobre a situação atual da escola e uma pesquisa bibliográfica a respeito de **auto-conceito**. Ficou evidenciado que o desenvolvimento deste está diretamente ligado à esfera das relações inter-pessoais.

No âmbito destas relações, especificadamente, na relação professor-aluno, ficou claro que a escola não privilegia um trabalho que leve consideração o **auto-conceito** do aluno.

PAVAN, S.M., The Scholl and the Self-
Concept. Master Degree, Faculdade de
Educação, Universidade Estadual de
Campinas, 1993. P. 137

ABSTRACT

This essay has a goal to develop a reflexion about the importance of the school in forming the student self-concept.

It was carried on a reflexion about the actual situation of the school as well as a bibliographical survey about the self-concept. It was evidenced that the development of the self-concept is directly linked to the ambit of the inter-personnel relations.

In the ambit of these relations, specifically in the student-teacher relation, it was clear that the school does not prize a task that takes into consideration the student self-concept, jeopardizing in this way, his or her personnel and pedagogical development.

SUMARIO

I . INTRODUÇÃO

II . EDUCAÇÃO

III. DESENVOLVIMENTO HUMANO

A. O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO

1. Desenvolvimento Fisiológico
2. Desenvolvimento Emocional
3. Desenvolvimento Perceptual e Cognitivo
4. Desenvolvimento Social
5. Desenvolvimento Sexual
6. Auto- Conceito

B. PRINCIPAIS ABORDAGENS

1. Teoria Construtivista do Desenvolvimento
2. Teoria Comportamental do Desenvolvimento
3. Teoria Psicanalítica do Desenvolvimento
4. Teoria Humanista do Desenvolvimento

IV . AUTO- CONCEITO

V . A ESCOLA E O AUTO- CONCEITO

VI . CONCLUSÃO

VII .BIBLIOGRAFIA

I. INTRODUÇÃO

O trabalho com crianças em idade pré-escolar, ou seja, em fase de pré-alfabetização, onde a principal preocupação de nossa parte era no desenvolvimento daquelas habilidades consideradas pré-requisitos para o ato de ler e escrever, tais como: coordenação motora, equilíbrio, esquema corporal, orientação espaço-temporal e outras atividades chamadas "psicomotoras", nos levou a algumas inquietações.

Inquietações estas provocadas pelos resultados observados no que diz respeito ao progresso daquelas crianças no desenvolvimento dessas habilidades em relação aos processos de interação inter-pessoal com outros elementos do grupo.

Interações inter-pessoais que, sem dúvida, muito têm a ver com as forças sociais num grupo. Forças estas que, pelas nossas observações, possuem ligações estreitas com as questões relacionadas à formação do "auto-conceito".

Em nosso trabalho, a nível de psicologia clínica, com estas crianças, pudemos observar que as funções acima citadas variavam, quanto ao seu desenvolvimento, em grande parte em dependência das forças de interação do grupo. Quando o grupo era mais afetivo e havia um clima de

receptividade e segurança as crianças se expressavam com mais facilidade.

Por outro lado, naqueles grupos onde haviam elementos autoritários ou que zombavam das dificuldades dos outros elementos do grupo, as atividades não eram realizadas de maneira adequada e os resultados no desenvolvimento das crianças deixavam muito a desejar.

Estas observações nos levaram à preocupação básica para a realização do presente trabalho, no sentido de tentar estabelecer de que forma e em que grau, se possível, as forças que atuam nos processos inter-grupais em situação escolar relacionam-se com aquelas que atuam na formação e caracterização do "auto-conceito" e também como estas podem agir sobre aquelas.

E do conhecimento geral que a criança quando chega à escola já tras uma bagagem de experiências. Já possui um histórico de vida que está intimamente relacionado às maneiras de educação que foi alvo até então. Portanto, terá seu modo de agir e interagir, bem como irá ter sua própria percepção dos outros como de si mesma.

Não perdendo de vista esta premissa é que realizamos este trabalho para que se possa estabelecer as formas como a "escola" leva em consideração o "eu" de cada aluno. Como é trabalhada a questão de ajuda no

desenvolvimento e transformação do **auto-conceito** na direção de personalidades sadias.

O presente trabalho além de fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema principal - **auto-conceito** - apresenta uma resenha sobre Filosofia da Educação e as linhas gerais do Desenvolvimento Humano, enfocando quatro teorias de desenvolvimento. Fazemos então uma discussão sobre a escola brasileira atual e as formas que o "eu" do aluno tem sido abordado, para finalmente sugerir algumas opções sobre este mesmo tema, ou seja, abordar o aluno enquanto ser integral e não apenas considerá-lo em sua capacidade cognitiva.

II. EDUCAÇÃO

A Educação é um processo que se dá no transcorrer da vida toda. Começa no meio familiar através das atitudes dos pais frente às necessidades e desejos da criança. Esta vai, dessa forma, assimilando os valores, os conhecimentos, a cultura. Ela reage ao ambiente de acordo com essas vivências.

A este processo de interação criança-pais, podemos chamar de educação informal. Paralelo a esse processo - o qual se dá através das experiências do inter-relacionamento pessoal - ocorre o processo educativo formal que é dado pela escola.

A escola hoje se preocupa basicamente com a transmissão de conhecimentos acadêmicos como veremos através do desenvolvimento histórico da Educação. Decorre do momento histórico o embasamento filosófico norteador da escola. Essa filosofia, então, muda de acordo com o momento histórico vivido. Dessa forma, a prática escolar está subjacente a condicionantes sócio-políticos, que são os determinantes das concepções de Homem e de Sociedade. Determinantes estes que regem os pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, da relação professor-aluno, e das técnicas pedagógicas, segundo Libâneo (1985).

Se hoje o objetivo da Educação é apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, é porque existe um embasamento para tal. São esses pressupostos teóricos-metodológicos que implícita ou explicitamente regem o trabalho do professor.

A escola por sua vez tem um papel complementar ao da família, que é também "formar" o aluno, isto é, não dar somente uma cultura - entendida aqui como a soma de conhecimentos intelectuais, técnicos, artísticos, desportivos e morais - adquiridos e transmitidos pela educação no sentido de manutenção do status quo.

Formar significa desenvolver as possibilidades de adaptação a um modo de vida que pode ser diferente do atual. Não deve limitar-se a transferir conhecimentos e a adquirir uma cultura. Deve dirigir-se à pessoa na sua globalidade. O conhecimento do aluno em relação a si próprio é um elemento de suma importância no processo de desenvolvimento pessoal, e mesmo intelectual, como veremos a seguir; o que é observado é a marginalização deste elemento dentro da Educação.

Em função desta observação vamos, neste momento, resgatar a História da Educação em relação à filosofia que lhe dá embasamento, com o intuito de percebermos como esse conhecimento do aluno em relação a ele mesmo foi abordado no transcorrer da história educacional e, posteriormente,

analisar esse aspecto no momento atual. Para esta análise vamos nos pautar pela linha de pensamento de Suchodolski (1984).

Sabemos que as tendências pedagógicas são subjacentes às correntes filosóficas, e segundo esse autor, a história pedagógica se baseia em duas tendências fundamentais: uma pedagogia baseada na existência do Homem; e uma pedagogia baseada na essência do Homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico.

A controvérsia entre essas duas correntes filosóficas tem sua origem com Platão e se mantém até os nossos dias. Essa discussão filosófica não se atém unicamente aos problemas metafísicos abstratos, mas atinge o próprio Homem, na medida em que se toma como ponto de partida a filosofia da essência ou da existência.

Isto nos diz respeito na medida em que nosso problema - o conceito que o aluno tem dele mesmo, e como a escola trabalha com ele - está ligado à concepção vigente de Educação, que por sua vez está vinculada a uma corrente pedagógica, e esta a uma corrente filosófica.

Voltando ao desenvolvimento das correntes pedagógicas, segundo Suchodolski, a filosofia da essência teve como sua principal fonte a filosofia de Platão. Esta

corrente foi ponto de partida de várias correntes filosóficas desde a Época Helenística até o Renascimento.

Platão distinguiu no Homem, o que ele chamou de "mundo das sombras", que é o corpo, o desejo, os sentidos, enfim, o que é o real terreno da vida humana, e o que pertence ao mundo da idéia, que é o espírito na sua forma pensante. Esta distinção conduziu a pedagogia da essência a conceber a Educação como medida para desenvolver no Homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica.

Platão também prega que a educação do pensamento pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões, mas que assim não se chega ao conhecimento verdadeiro, que é o conhecimento do mundo imutável da "idéia", o qual só é possível como reminiscência da vida, que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas.

A concepção platônica foi mantida, transformada e desenvolvida com a chegada do Cristianismo. Foi realçada ainda mais a oposição entre uma realidade verdadeira e eterna e uma outra realidade aparente e temporal. São Tomás de Aquino representa bem esse período e a visão da Educação é a de que deve ligar o Homem a realidade eterna, que é a

pátria celeste, e deve destruir tudo o que prende este Homem a sua existência terrestre.

A pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais na época do Renascimento, só que caracterizada pela sua ligação agora às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, sempre ligada a concepção do Homem como ser pensante. A razão passando a orientar a vida e as aquisições culturais norteando o modelo de Homem.

Foi nessa época que a autoridade da Igreja e as normas ditadas por esta, em relação às diversas orientações da atividade humana, foram questionadas. Surgiram questionamentos no campo da vida social, política e da própria filosofia. As necessidades, aspirações e características de certos grupos da população começaram a aparecer. Os direitos, a autoridade do clero e da aristocracia feudal começaram a ser questionados: o Homem deveria obedecer aos ideais, normas, concepções que até então vigoravam? O Homem é formado por ideais seculares, ou poderá ser considerado uma fonte de ideais novos?

Todas estas questões foram sendo formuladas durante o movimento reformista. O Homem não poderia buscar em si próprio o sentido da sua fé e as normas da sua vida? Começava dessa forma a aparecer a coragem do Homem em confiar em si mesmo, nos seus próprios pensamentos, experiências e vontade. E o questionamento das idéias

absolutas e imutáveis que reinava até então. Dessa forma a essência humana começa a ser revista: ela pode ser concebida como um conteúdo ideal, eterno e universal, como até então, ou pode ser também concebida na riqueza da diversidade?

Surge então a questão da individualidade. Será que a essência é completa desde o início ou poderá estar em formação e transformação, pelo menos em alguns domínios? Filósofos italianos como L. Valli e De Pic de La Mirandole enriqueceram a concepção de Homem com diversos elementos novos que estavam surgindo. Estava assim nascendo o problema do desenvolvimento humano. A idéia da individualidade como sendo uma forma de realização da essência humana vai sendo claramente formulada nessa época do Renascimento.

Essas novas concepções de Homem acabam introduzindo modificações no pensamento pedagógico. Começou-se a considerar as características psíquicas da criança. Vittorino de Feltre (1378-1446) defende este ponto de vista na escola que dirigia em Mântua, a Casa Giocosa, primeira escola adaptada às características psíquicas da criança.

Os métodos começaram a ser adaptados ao nível intelectual da criança. Ergue-se então uma onda de revolta contra a pedagogia tradicional. E a chegada das correntes ideológicas que outorgam aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento. Surgem livros sobre a vida humana, que descrevem não o que o Homem deve ser, mas aquilo

que é na realidade. Rabelais (1490-1553), com sua obra Pantagruel, segundo Suchodolski, conta a história da educação do Homem, e nessa mesma direção Montaigne (1553-1592) escreve Ensaaios, também segundo Suchodolski.

O caráter superficial e verbal que a Educação apresentava até o momento, quer seja a educação escolástica, quer seja a humanista, mais ligada aos valores culturais, é criticado. Pretendia-se ligar o processo educativo com a vida real do Homem. E assim que inicialmente, ainda que vagamente, são manifestadas as idéias da pedagogia da existência. Mas mesmo com o aparecimento dessas idéias novas, a pedagogia da essência mantém a sua importância e ainda inicia uma ofensiva para não perder essa importância. Essa ofensiva é apresentada em dois aspectos, um mais tradicional e outro mais moderno.

A orientação tradicional foi representada pelos jesuítas, que se tornaram senhores de uma grande parte da educação européia. Enquanto por um lado faziam adaptação do ensino, da educação e do trabalho à juventude, por outro lado realçavam mais o sentido religioso da essência pedagógica.

A finalidade dos Jesuítas era a destruição do movimento reformista e no domínio da Ciência, da Filosofia, da Arte e da Moral, afastar as tendências consideradas perigosas, segundo as perspectivas da Igreja. Um dos meios

usados para isso era a escola que iria formar os jovens, tornando-os fiéis e obedientes à Igreja.

A orientação moderna manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de "natureza". A orientação dessa filosofia se fazia dentro dos domínios das ciências sociais, pois nesse momento havia um progresso no sentido de uma concepção laica e científica das leis da natureza.

O intuito era, através da compreensão da natureza definir bases, quer para a vida dos homens nas relações entre si, quer para a atividade humana em todos os seus domínios. Assim surgiu a concepção designada como " Sistema Natural de Cultura ", uma concepção intelectual moderna, que no fundo utilizava a noção de essência do Homem.

Foi uma forma de reunir os elementos ainda defensáveis da filosofia da essência, para fornecer aos homens uma definição duradoura das normas de vida e de conduta, pois nesse momento as variantes da filosofia platônica já não tinham total aceitação, e a concepção literária do humanismo também já não respondia às necessidades da vida social e do desenvolvimento da Ciência. Neste ideal da "natureza" podiam ser formulados juízos sobre as instituições concretas, as leis, os atos dos homens, e do que era digno de ser conservado e do que não era, isto é, o que era contra a "natureza" deveria ser eliminado.

E o "mundo da idéia" de Platão retomado pela "natureza", só que esta não questionava a realidade empírica do Homem, mas sim a sua função de análise, juízo e correção.

O sistema natural de cultura era um conjunto de idéias e normas que deviam condenar a violência, a força e a injustiça, mas que por outro lado era um obstáculo ao relativismo, ao cepticismo, ao ateísmo e à libertinagem. Era uma edição moderna da filosofia da essência, a qual concebe o Homem de modo metafísico e dogmático.

Na realidade tentava-se destruir o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações que colocavam em dúvida a existência dos princípios e tendiam para a conquista da liberdade no domínio do pensamento e da moral.

No Sistema Natural de cultura estavam contidos os princípios da religião natural, da política de Estado, os princípios da moral e os problemas pedagógicos. Jean A. Comenius, de acordo com Suchodolski, foi o criador de um sistema pedagógico dependente da "natureza". Ele continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; ele empreendeu a transformação nos programas e métodos de ensino, nos quais prega uma aproximação da criança, das necessidades e possibilidades delas.

Mas não podemos falar que há uma adaptação da educação e do ensino à natureza psicológica da criança, e às tendências do seu desenvolvimento, pois ele defende que o princípio da Educação é formar o Homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida.

Escreve Comenius in Suchodolski (1):

"Por Natureza não entendemos a corrupção que, a partir da Queda, atingiu todos os homens, mas o nosso sistema espiritual e essencial, ao qual devemos ser conduzidos como a um estado preliminar."

A "natureza" é a essência do Homem e mesmo que exista no Homem empírico, não pode nas condições da vida concreta desenvolver-se, pois foi asfixiada pela corrupção. A Educação, por sua vez, não deve ter como ponto de partida o indivíduo empírico. Ela vai reconduzir o Homem à sua essência mais profunda. É uma pedagogia ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.

Essa concepção de "natureza" acaba dando espaço às especulações sobre o Homem empírico e suas características. O próprio Comenius interessou-se por essa questão. Uma vez que a criança como ser espontâneo pode ser considerada, pelo menos no domínio da pedagogia, o problema do conhecimento mais concreto de natureza empírica torna-se mais forte.

As características humanas como inteligência, bondade e amor, que fazem parte do conhecimento da natureza real do Homem começam a ser assuntos importantes. Começou-se a questionar: se o Homem pode ser bom por natureza, a Educação não deve ser vista como um modo de conduzi-lo à destruição do seu "eu" empírico e ao renascimento da "sua verdadeira essência oculta".

A Educação poderia apoiar-se sobre a realidade do Homem empírico, acompanhando seu desenvolvimento. Desenvolvimento das suas forças, gostos e aspirações. Esses pensamentos, ainda do século XVIII, são desenvolvidos por Rousseau.

Rousseau também se interessa pela natureza da criança, mas a vê de um modo puramente empírico. A realidade que o interessa é a vida concreta, cotidiana do Homem. Ele ataca o regime feudal e a sua cultura, ele vê o Homem com o direito a uma vida livre dos modelos, da moral convencional. Ele acredita na vida que brota espontaneamente, livre de entraves. Seu programa pedagógico encontra-se em Emílio, que a aristocracia francesa quiz destruir e que tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico.

A Educação segundo ele não deve ter a finalidade de preparar e modelar a criança para o futuro, mas deve ser a própria vida da criança; é a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades, impulsos,

sentimentos e pensamentos, que se forma o que ela virá a ser; com o auxílio de um mestre. Essa foi a primeira tentativa radical de oposição à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência. Pestalozzi (1746-1827) também acreditava nas forças espontâneas da criança.

Mesmo com o surgimento desses novos pensamentos, a pedagogia da essência continuava tentando se manter através de variantes, com a filosofia de Kant, Fichte e Hegel. Variantes essas que eram tentativas modernas de defesa desta pedagogia, mas que apenas utilizavam de métodos novos para um mesmo fim.

Kant pretendia vencer o dogmatismo tradicional e o ceticismo; propunha-se a defender a objetividade do conhecimento humano. Dessa forma, o modelo tradicional de ideal que se impõe ao Homem, que vem de fora, não podia manter-se, mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. O Homem era o criador do mundo que aprendia, mas essa criação era realizada de acordo com as leis inflexíveis e universais da razão. O indivíduo não pode pensar de modo diferente do espírito humano; não deve desejar nada mais do que aquilo que impõe o dever baseado na lei moral do Homem. No domínio da Educação, foram os discípulos de Kant que realizaram reflexões a respeito destas concepções.

A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência, todavia coloca que seu caráter específico consiste em que a objetividade e universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos, nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do "eu" transcendental, que é uma forma de fundamentar o ideal.

Já Hegel escolheu outra direção, ele distingue a realidade essencial, que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos, empírica e ocasional. Ao mesmo tempo separa a personalidade e a vida superficial do indivíduo. O processo educativo para ele desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo.

O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente no Estado. Nasceu deste modo uma nova versão da pedagogia da essência. Severa e rigorosa, só que imbuída da compreensão do desenvolvimento e das contradições da atividade.

Até esse momento, as tendências que se opunham à pedagogia da essência encontravam-se numa fase incipiente, marcada por um cunho de generalidade. E a partir do século XIX que começou a diferenciação da pedagogia da existência.

Podem ser citados como nomes importantes dessa época, Kierkegaard, Stiner e Nietzsche. Kierkegaard considera a individualidade humana; o indivíduo é único, não se repete; ele formulou uma teoria da personalidade constituída não por categorias de obediência às instituições sociais objetivas e principalmente ao Estado, ao qual cumpre formar a personalidade historicamente real, mas por categorias de risco pessoal, em que a possibilidade de buscar referência numa instituição objetiva - seja a Igreja ou o dogma - aniquilaria a verdadeira personalidade humana. A sua pedagogia visava à educação do Homem no sentido de homem interior, de vida interior.

Já Max Stiner luta contra a pedagogia da essência através do ataque à Igreja e ao Estado por suas pretensões em educarem os Homens; condena todas as formas de autoridade, todos os ideais morais que dirigem o "íntimo" do Homem. Para ele, nem a Humanidade e nem a prática tem o direito de moldar e dirigir a vida do indivíduo.

Algumas dessas teses foram desenvolvidas por Nietzsche que atacou a pedagogia da sua época, principalmente as tendências e tentativas realizadas para ligar a escola às necessidades econômicas e sociais. Ele parte do princípio que a escola se desligue das necessidades sociais e que se empenhe em cultivar personalidades excepcionais.

Apesar desse desenvolvimento da pedagogia existencialista, outra tentativa em defesa da pedagogia da essência surge. Tentativa essa que se preocupa com a concepção de Homem, enquanto ser racional. Caracterizou-se na predominância da confiança na razão e na oposição em relação às concepções religiosas e irracionais poderosas do século XVIII, isto no plano da compreensão do Homem e da Sociedade.

No aspecto epistemológico, podem ser citados Voltaire e também Kant que partem do ponto de vista de que os problemas deveriam ser analisados sob a luz da razão.

Este humanismo racionalista deu continuidade às aspirações dos autores do sistema natural da cultura, pois procurava definir os caracteres universais e permanentes do ser humano com a finalidade de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, foi formulado um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a Educação.

Essas concepções expandiram-se no século XIX com o advento da democracia e o progresso da Ciência. Thomas Huxley (1825 - 1895) apresentou no seu estudo sobre Ciência e Educação a imagem do Homem formado pelas disciplinas da razão; um Homem que por este fato funciona "como uma

máquina", dirigindo-se ao seu objetivo de acordo com determinadas regras.

Procurava-se assim negar conceitos pregados pelo idealismo antigo, repudiar especulações filosóficas subjetivas e dificilmente verificáveis, mas impunha-se a conveniência de estabelecer um conjunto de idéias e normas a serem inculcadas na juventude, mas que teriam um caráter racional, claro, bem fundamentado.

Esta variante da pedagogia da essência foi uma concepção bastante atacada por, inclusive, outras correntes desta mesma pedagogia, principalmente as correntes ligadas à concepções religiosas e também pela pedagogia da existência, que desde o final do século XIX é a corrente de maior importância.

No século XX, torna-se a principal escola de pensamento pedagógico. Um dos principais fatores do fortalecimento desta pedagogia foi a Teoria da Evolução, formulada no século XIX por Darwin, no campo do desenvolvimento da natureza e, por Spencer, no domínio do desenvolvimento social.

O pensamento evolucionista inicia-se numa época muito anterior, mas não tinha na Educação um papel decisivo. Quando sofreu alteração nos meados do século XIX, esse pensamento considerava que o desenvolvimento ia se

desenrolando, sendo os acontecimentos do presente os mais importantes;

A evolução da Humanidade por exemplo, podia ser objeto de estudo, de investigação sociológica, mas nada teria de importante para a nova geração. O que se tinha conservado desta evolução existia no presente e o que estava desatualizado não merecia ser introduzido no sistema educativo.

Assim visto, o evolucionismo devia opor-se aos princípios da pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente. A Educação seria assim organizada. H. Spencer (1820-1903) tentou apresentar nestes moldes uma teoria da Educação. Segundo ele, até o momento ela não ensinou o Homem a viver na vida real. A Educação devia desenvolver uma função de acordo com as leis da vida social, e essas leis eram as da luta pela vida. O valor da instrução e da educação deve ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na sua luta pela vida.

Spencer salientou quatro critérios para a escolha das matérias de ensino: o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para a educação das crianças e o que serve para manter os contatos sociais e é motivo de contentamento da vida. Desta forma a Educação é uma arma do

indivíduo pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela de seus filhos.

Como consequência, a Educação tinha um caráter utilitário e instrumental. Spencer assim rejeitava toda a tradição pedagógica que propunha que se cultivasse na nova geração os melhores ideais do passado, e que assim tivesse uma ação normativa.

A teoria de Spencer exprimiu a ideologia do liberalismo, a qual defende a situação das classes dominadoras e que se opõe às aspirações democratas. Vários pedagogos tinham dificuldade em aceitar esta concepção, que era uma aceitação da ordem burguesa vigente, que fazia da Educação um instrumento de luta nos seus limites ditos naturais, mas que procurava utilizar a Teoria da evolução por razões de ordem pedagógica ligadas à criança.

Viu-se que a teoria poderia ser útil para a compreensão da vida psíquica da criança mas não para definir a sua situação do ponto de vista do desenvolvimento social.

Esse regresso à teoria que enfatizava a criança tinha um cunho político e tinha seus envolvimento com as condições sociais da época, mas permitiu o desenvolvimento de investigações, de programas e de métodos que enriqueceram os conhecimentos sobre a criança e a Educação. A pedagogia

da existência torna-se um programa geral de ação na Teoria do Conhecimento.

Stanley Hall (1846-1924) através de muitos estudos mostra que o psiquismo da criança e o seu desenvolvimento é que deve ser a instância norteadora da ação educativa, mas esta ação devia ter um caráter de assistência e não de direção ou autoridade.

Psicólogos reunidos no Instituto "Jean Jacques Rousseau", no centro de Genebra, dirigidos por Clapàrede e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava nem impunha um ideal e normas, mas que devia ser uma pedagogia "funcional", unicamente para despertar o interesse e a curiosidade da criança; não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar. O objetivo dessa pedagogia não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança. Este é um aspecto clássico de caráter psicológico da pedagogia da existência.

Dewey (1859-1952) de uma outra forma, ocupou-se da questão dos objetivos da Educação. Estes advêm do próprio processo do desenvolvimento da criança no meio. Este desenvolvimento está relacionado com a educação posterior, isto é, o processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo. De acordo com este princípio, a educação deve

atuar como fator que organiza as experiências da criança no decurso do desenvolvimento; destas experiências devem-se formar o espírito e a moral.

A organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação, é o que prega a pedagogia da existência, em oposição ao programa com o objetivo de levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade, pregado pela pedagogia da essência.

Neste momento surge Bergson que apresenta uma concepção de evolução criadora, que se contrapõem às teorias anteriores e influencia o pensamento pedagógico, orientando-o para uma posição muito radical dentro da pedagogia da existência.

Segundo este filósofo é necessário conceber a evolução de modo a suprimir as falsas concepções mecanicistas e finalistas. A seu ver a evolução não é um processo de adaptação, não é uma simples consequência de causas definidas, nem uma caminhada em direção a qualquer objetivo.

Esta concepção tornou-se na pedagogia a base para tratar o desenvolvimento da criança e da atividade educativa como uma criação especial, cujo sentido deriva dela mesma e não de objetivos a que se deve sujeitar.

Nas concepções da Psicologia do Desenvolvimento, tomava-se em consideração os elementos que faziam parte do mundo real da criança. Na pedagogia baseada na Teoria Bergsoniana da Evolução estava-se em presença de uma noção de vida que se identificava a "um impulso vital", de uma concepção de desenvolvimento concebida como uma criação interior proveniente das camadas profundas da vida. Esta pedagogia opunha-se a qualquer propósito para definir com precisão os métodos de agir, porque o ato educativo deve ser um ato de criação única, que não se repete.

Mesmo com essa variante, a expansão da pedagogia da existência teve consequências importantes. Apesar das concepções do processo educativo e de suas características que ainda não tinham sido alteradas, podem ser verificadas alterações nas técnicas da ação educativa, concessões estas feitas pela pedagogia da essência, em função da expansão da pedagogia religiosa, onde surgem concepções que avançam longe na via de um visão do Homem como é, e não apenas tal como deve ser.

Também na pedagogia que recorre à noção de natureza humana houve mudanças; antes essa concepção tinha o significado de essência ideal, que assinalava as tarefas fundamentais da educação. Essa noção da natureza humana foi se tornando cada vez mais a descrição das propriedades empíricas do Homem.

Com o desenvolvimento da Teoria Associacionista ocorre como consequência principal a procura de explicações para a natureza humana, fora dos parâmetros da Metafísica.

Com W. James (1842-1910) e em seguida com Mc Dougall, descobriu-se a grande importância dos instintos, mas esta descoberta não alterava a imagem tradicional da natureza humana e as perspectivas da Educação.

Com a proposição da Teoria Psicanalítica, feita por Freud (1856-1939) houve uma mudança de visão. O Homem já não era concebido conforme aspirava ser, e nem sequer era descrito tal como se via à luz de sua consciência. A Psicanálise se lançava num nível além da consciência, de onde trazia o conteúdo obscuro da natureza humana. Ela criou quase imediatamente uma pedagogia própria, a qual tratava e prevenia, dizendo que a repressão leva à infelicidade. Era o educar de acordo com a "natureza", onde esta já não significava a essência original e ideal, mas sim a "natureza humana".

Era uma reação contra os elementos ideais e normativos. Deixou-se de procurar fora dos fenômenos psíquicos um sentido ideal, identificado à essência; deixou-se de buscar fora dos fatos empíricos da vida social uma estrutura social ideal. A natureza do Homem devia ser identificada à dos seus fenômenos. Do mesmo modo, a natureza da vida social devia ser semelhante ao conjunto dos fatos

sociais reais. A supressão da sociedade ideal correspondia à liquidação do Homem ideal.

Nestas condições, a Teoria da Educação Social deixou de ser defensora de um ideal social tendente a alterar na realidade tudo o que não lhe correspondia. Tornou-se uma teoria de adaptação às condições existentes. Assim, ela adquiriu traços da pedagogia da existência, tal como sucedeu com a pedagogia baseada na noção de natureza humana.

De acordo com essa visão, outros problemas complexos são levantados, o que levou à distinção de duas grandes correntes da pedagogia da existência: uma que opõe-se à pedagogia da essência em nome da criança, a outra que opõe-se também, mas invocando a vida dos grupos sociais.

Esta segunda, na medida que colhe os princípios da educação na realidade concreta e existente, chega mais perto da criança que a pedagogia da essência, mas por outro lado define claramente os seus princípios, os quais impõe à criança.

Durkheim, então, escreve um tratado sobre a disciplina e não sobre o desenvolvimento moral da criança. Estava em cheque um problema fundamental: que vida é verdadeiramente mais real? A vida do indivíduo ou a vida

social? As principais correntes da pedagogia da existência apoiaram a primeira concepção.

Com a segunda concepção, ressuscita-se a velha teoria idealista, a qual afirmava que a vida concreta ou empírica do indivíduo não é mais que uma ilusão, comparada à sua oculta vida real, que consiste em participar num mundo ideal, sendo o grupo o centro da vida real.

Durkheim coloca a divinização do grupo social: o grupo que cria o Homem, a sua razão, a sua moral; é na medida em que participa no grupo, que o Homem se torna Homem.

Nesta perspectiva, a vida de grupo não podia ser considerada como condizente a uma pedagogia da existência. A noção de grupo anulava os seus princípios; não era possível assim a compreensão da criança.

E nessa luta entre a concepção da essência e da existência que no século XX, chamado por Ellen Key como "o século da criança", as tendências da pedagogia chamada "nova" se caracterizaram pela convicção comum de que deveria ser discernido no desenvolvimento psíquico das crianças e da juventude, os caracteres fundamentais no domínio do pensamento, da emotividade e da ação.

E a psicologia da criança tentando demonstrar seus caracteres específicos. A criança sendo o sujeito da educação e não seu objeto. Deu-se grande importância à atividade da criança, às suas necessidades, fatores esses fundamentais ao seu desenvolvimento mental e moral.

Projetos de reorganização dos princípios do sistema escolar tinham por objetivo concretizar estes postulados. Considerou-se que a criança se interessava pela realidade de uma forma global, isto é, sua atenção é atraída pelo todo concreto que encontra na vida cotidiana.

Foi assim que o ensino tradicional, dividido em disciplinas correspondendo em princípio à classificação dos conhecimentos humanos, se tornou alvo de críticas.

Reclamou-se um ensino global, que contribuiria para enriquecer o conhecimento que a criança tem da realidade, de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos.

Pelo fato de se realçar a importância da atividade infantil, passou-se a atribuir grande valor a tudo que desperta e desenvolve essa atividade. Os educadores davam ocupações como trabalhos manuais, jogos, desenhos, excursões.

A respeito destas atividades, chegou-se a conclusão que não podiam ser encaradas como as atividades práticas dos adultos, e nem ficarem limitadas a ter objetivos produtivos determinados. Elas devem ser a expressão da criança.

Clapàrede baseou toda a sua teoria pedagógia na noção de função de Decroly - a noção de expressão. Para Claparede o educador deve levar a criança a desenvolver uma atividade própria, funcional, que corresponda a necessidades definidas.

Para Decroly a expressão deve satisfazer as necessidades da criança, contribuir para o conhecimento da realidade e transformar em aquisição aquilo que ela tenha aprendido.

O esforço educativo sobre a atividade da própria criança contribuiria para por em relevo o problema da individualidade. Na escola, as matérias foram divididas em obrigatórias e optativas, de acordo com a aptidão da criança. A partir desse momento o educador deixava de ser o centro de gravitação da vida da criança, sendo esta o sujeito do processo educativo.

Como consequência desta visão, veio a pergunta: como esta criança entraria no mundo adulto? Como entraria para um Estado de sistema capitalista? Segundo essa educação

nova, tinha-se esperanças na convicção de que as crianças, cuja infância decorre numa boa atmosfera educativa, se tornarão homens de valor, capazes de reparar o mal deste mundo social onde terão de viver.

Com esta visão, essa educação teve um papel importante no mito do renascimento social, através da educação da nova geração. Mito este baseado nas teorias psicológicas e pedagógicas modernas que se propunham formar e sublimar os instintos do indivíduo para melhor servirem a sociedade.

Dentro deste contexto, Bertrand Russell via claramente que o sistema social vigente estava em contradição com o Homem formado pela Educação nova, e foi com a intenção de reformar a sociedade, que procurou divulgá-la.

Essa contradição entre desenvolvimento e adaptação se acentuou, dando origem a uma pedagogia pedocêntrica - centrada na criança - a qual pregava o cultivo da suas forças interiores e à pedagogia da adaptação que, pelo contrário, salientava o seu próprio valor: não só abrangia a genealogia social da pessoa humana, como também oferecia modelos concretos de vida pessoal numa sociedade concreta na qual a criança haverá de pertencer.

Havia portanto uma contradição entre essas duas posições: a pedagogia que parte da criança e a pedagogia da adaptação. No entanto, o princípio da adaptação não significava uma ruptura às intenções fundamentais da pedagogia pedocêntrica, pois mantinha pontos em comum com esta; não apenas porque ambas prometiam defender o interesse do indivíduo, mas também porque se baseavam na mesma concepção de natureza humana e em especial na mesma teoria dos instintos e da sua transformação.

A pedagogia pedocêntrica concebia a criança como um conjunto de instintos e tendências merecedores de confiança porque, pela sua própria natureza, são bons e criadores. A educação deve procurar substituir as formas inferiores de satisfação dos instintos por formas superiores. E neste fenômeno que reside a sublimação.

A pedagogia da adaptação também adotou esta técnica da sublimação; ela procurou aplanar os conflitos que ocorrem entre o indivíduo e tudo que o rodeia: o indivíduo cederia à pressão social por meio da sublimação sem mesmo tomar consciência disso. Assim, os rigores do postulado da adaptação eram atenuados. A adaptação limitava-se a modificar as formas de satisfazer os instintos sem os violentar, nem recusar-lhes satisfação. Orientava o desenvolvimento do indivíduo através da via da realidade. Só que esses eram princípios, e a realidade mostrava resultados diferentes.

De acordo com Russel, estava claro que havia conflito entre o indivíduo educado segundo os princípios da educação nova e a sociedade vigente, pois o indivíduo assim formado não renunciaria aos seus valores, embora a sociedade moderna não os reconheça. Ele proclamava a utopia da transformação da sociedade para reconhecer esses valores mas, a pedagogia da adaptação não admitia isso, pois postulava que o interesse do indivíduo estava no êxito alcançado durante a vida, no equilíbrio psíquico mantido entre o indivíduo e o meio, e na sua capacidade de adaptação às exigências deste.

Estas duas concepções pedagógicas baseiam-se na concepção do Homem visto como ser psicológico, possuidor de um conjunto de instintos e necessidades que, à medida que procuram satisfazer-se, promovem o desenvolvimento do indivíduo.

Em contrapartida, essas concepções baseadas na convicção de que para o Homem, sua história social não tem importância constitutiva, criam um impasse: por qual teoria optar, pela teoria do desenvolvimento ou pela teoria da adaptação?

Como solução surge a posição que tinha como ponto de partida a idéia de que os conjuntos sociais são realidades fundamentais das quais deriva a vida individual.

E uma outra corrente pedagógica que se opõe à pedagogia pedocêntrica e à pedagogia da adaptação.

Assim tentou-se conhecer e compreender o Homem partindo do conhecimento e da compreensão do conjunto social a que pertence. Esta tentativa foi empreendida de vários modos, por diversos sistemas sociológicos.

Durkheim em sua teoria no campo educativo coloca que as formas da vida social condicionam o modo como o indivíduo vê a realidade, e o seu modo de a conceber.

Outra tentativa de crítica à pedagogia do desenvolvimento foi a pedagogia da cultura que por sua vez cria a personalidade do Homem. O processo educativo deveria deter-se na seleção dos valores culturais, numa espécie de teoria geral da cultura.

Uma terceira corrente surge, tentando resgatar a Metafísica. Para esta corrente a pedagogia do grupo social e da cultura eram insuficientes para a crítica da pedagogia do desenvolvimento. Diz que não é possível refutar o naturalismo apelando para a sociedade e para a cultura, pois assim permanece sempre no nível "natural" do Homem.

E para derrubar esse naturalismo só vendo a vida humana num nível metafísico. E o regresso das concepções teológicas tradicionais. E o buscar a Educação nos

princípios imutáveis que determinam a vocação eterna e universal do Homem.

Assim exprime a convicção de que a "essência" do Homem não pode ser concebida senão de modo supra-temporal. E a pedagogia do essencialismo.

E dentro desta controvérsia que chegamos nos dias de hoje, onde o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência, e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. Chegamos aos nossos dias e observamos que não há uma tendência filosófica definida, e o pensamento pedagógico fica então perdido.

A escola de um modo geral, não tem uma orientação determinada e, em consequência, o processo educacional fica comprometido.

Nosso próximo capítulo fala sobre o desenvolvimento humano, pois a partir do momento que consideramos a Educação como "formadora" e não somente como veículo de informação, temos que levar em conta este processo desenvolvimental, pois o aluno é um todo, e não só o intelecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. SUCHODOLSKI, B. - " A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas", trad. Eliana Rombert Soeiro; Livros Horizontes Ltda; 3a Edição; Lisboa, 1984, p.32.

III. DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Psicologia é a Ciência que estuda o comportamento humano. Ela aborda o indivíduo de diversas formas, enfocando seu desenvolvimento, crescimento, processos de aprendizagem e patologias.

Nós vamos focar a área do Desenvolvimento Humano, fazendo uma tomada do processo, das suas características gerais e focalizar as diferentes formas de abordagem desse desenvolvimento segundo quatro teorias psicológicas. Dentre as várias teorias, escolhemos estas que, certamente, são as mais conhecidas: o Construtivismo, a Psicanálise, S-R e a Não Diretiva.

A. O PROCESSO PSICOLÓGICO

De acordo com Pikunas (1979), quando uma pessoa examina sua própria vida, torna-se evidente que já não é a mesma de há dois anos ou dez anos antes. Muitas de suas características motivacionais e comportamentais são bastante diferentes. As necessidades, os desejos, as aspirações da pessoa são submetidas frequentemente não apenas a modificações, como também a diversas revisões de importância. As crenças e atitudes, as respostas emocionais e

as habilidades intelectuais - enfim, todas as dimensões da personalidade - alteram-se no decorrer da vida.

As espécies de mudanças que ocorrem são circunscritas tanto pelos fatores genéticos como ambientais, particularmente as espécies de estímulos que uma pessoa recebe durante os primeiros anos de sua vida.

A Psicologia do Desenvolvimento, de acordo ainda com Pikunas (1979), dedica-se à busca do conhecimento, do entendimento dos processos básicos e da dinâmica subjacente ao comportamento humano nos vários estágios da vida. Este campo abrange o crescimento e a maturação do organismo individual e seus componentes cognitivos e emocionais, bem como sua estrutura de personalidade. Também são considerados os fatores que propiciam ou retardam quaisquer aspectos do desenvolvimento. Sendo assim o crescimento do ser humano, seu comportamento e personalidade, geralmente são considerados como determinados pela hereditariedade e pelo ambiente.

O que o indivíduo herda, organiza seu genótipo - composição genética do indivíduo. A exposição aos fatores ambientais como os membros da família, pares, escola, comunidade e cultura, levam a modificação do genótipo, originando aquilo que observa-se como uma pessoa ou seja, o fenótipo.

As ocorrências do desenvolvimento e as estruturas resultantes em cada estágio da vida estabelecem as condições para o comportamento atual e também para o crescimento e ajustamento posteriores.

O conhecimento de si mesmo, as metas, as aspirações da pessoa, fortemente afetados pelos relacionamentos com os pais e pares ganham mais força na segunda infância.

Já os adolescentes se esforçam para livrarem-se das influências dos pais, visando à obtenção de autonomia e aumento da auto-confiança. A estimulação de cada um desses fatores terá influência no crescimento da pessoa.

Vamos nos deter um pouco mais em cada um destes fatores. A hereditariedade abrange todas as influências biologicamente transmitidas dos pais aos filhos. O que é herdado predispõe e estimula as pessoas durante toda a vida, porque o código hereditário atua enquanto existe vida.

A hereditariedade é um processo no decurso de cujo desenvolvimento emergem os traços genéticos. Quando se descreve a totalidade da herança biológica, usa-se o termo genótipo ou formação genética. O fenótipo constitui as características mutantes do organismo, à medida que este vai se desenvolvendo.

O desenvolvimento é uma sequência ordenada de fenótipos, mas estes, por sua vez, dependem de uma sucessão de genótipos que resultam do funcionamento do código genético. O fenótipo representa as características visíveis de uma pessoa. Uma criança ou uma pessoa adulta é um fenótipo.

Estes fatores hereditários transmitidos pelos pais normalmente advém da família que é um grupo social baseado no casamento e relacionamento de sangue. Esta mesma família também exerce as chamadas influências ambientais, que são os fatores decorrentes da dinâmica familiar .

E através desta dinâmica familiar que a criança recebe afetos, entra em contato com a cultura, com a religião, com a moral, com a economia da cultura vigente. E nesse meio familiar, inserido numa sociedade que a personalidade vai se formando.

O papel da mãe é muito importante, principalmente na primeira infância onde a criança é quase que totalmente dependente. É a mãe que satisfaz suas necessidades vitais neste período. Emocional e socialmente a criança permanece dependente durante os anos pré-escolares, escolares e em menor grau durante a adolescência. Existem estudos que mostram os efeitos prejudiciais da privação da mãe sobre o ajustamento da criança: Bolwby, Ainsworth & Rosenbluth, 1956; Caldwell, 1970; Yarrow, 1961, in Pikunas (1).

O desenvolvimento psicológico e a segurança emocional da criança baseiam-se no cuidado materno constante e afetivo. Também o papel do pai é muito importante no desenvolvimento da criança. A identificação com o pai na segunda infância é um fator decisivo na identidade sexual do menino - Lynn, 1969; Nash, 1965, in Pikunas (2). O pai participante e ativo acrescenta muito à orientação da criança para a realidade. O pai ainda é visto como aquele que contribui muito para a disciplina. Ainda é visto como uma figura forte que na maioria das vezes sustenta a família. Os traços e atitudes dos pais são muito importantes. O relacionamento deles reflete no comportamento e atitude dos filhos.

Com a chegada da adolescência, a criança vai se tornando emocional e socialmente independente dos pais. São outras as influências que começam a atuar, como os pares e os meios de comunicação.

A televisão é o meio de comunicação que atinge a maioria da população. As crianças passam um longo tempo em frente a uma tela, seja qual for o motivo: falta de espaço físico para brincar, pais que trabalham e não tem com quem deixar a criança, ou outros motivos. Porém, esta longa permanência frente à televisão pode ter resultados negativos. Existem estudos - Jester, 1969; Stein, 1972, in Pikunas (3), que mostram que as idéias comunicadas transformam-se em atitudes e desejos que passam a atuar no

comportamento. A violência por exemplo, pode ficar mais acentuada quando a criança assiste a muitos programas violentos.

Os pares também influenciam no desenvolvimento. A partir dos quatro anos começa a haver uma necessidade de estar junto e brincar com outras crianças da mesma idade. Quando a criança começa a identificar-se com os de sua idade, a identificação com os pais perde um pouco sua força. Os colegas modificam os pensamentos, sensações e aspirações. Nos pares é que são encontradas características para a auto-identificação.

Também o caráter social da vida humana é um fator importante . A comunidade é uma estrutura social onde se desenvolve a vida sócio-econômica e cultural. A formação, a manutenção, as mudanças e rompimentos dos laços interpessoais acontecem diariamente nesta estrutura. Estrutura esta formada por classes sociais que não são mais que um agregado de pessoas, famílias que tem basicamente o mesmo status em termos de economia, educação, emprego e residência. A personalidade é também produto desses fatores. Todos esses fatores ocorrem na cultura que é o sistema de vida de um povo. Abrange as leis, a religião, as artes, a educação.

Os traços, as normas, as expectativas geradas pela Cultura acabam influenciando o modo de viver cotidiano.

Ela interfere muito no papel que se espera que a pessoa desempenhe. Há uma relação dinâmica: as pessoas com suas personalidades e experiências modificam a Cultura e por outro lado são afetados por pressões culturais. Fica então clara a influência genética e ambiental como determinantes no desenvolvimento humano.

Por outro lado, o desenvolvimento se dá no seu próprio tempo e ritmo. Vai havendo uma integração nos sistemas orgânicos em paralelo à maturação emocional.

E no estágio pré-natal que forma-se a maioria das estruturas e tem início muitas funções fisiológicas. Após o nascimento há um refinamento dessas estruturas e uma multiplicação das suas funções comportamentais, principalmente na primeira e segunda infância e adolescência. Ainda a adolescência e início da vida adulta são períodos de especialização funcional e de picos de realizações. Esta diferenciação estrutural depende principalmente do código genético; os níveis de desenvolvimento funcional dependem em grande parte do meio social do indivíduo, entendendo o meio social como que englobando estimulação e tudo que vimos acima como fatores ambientais.

1. Desenvolvimento Fisiológico

Em seus aspectos estruturais o crescimento fisiológico é um processo desigual. A diferenciação que ocorre a nível pré-natal é extremamente rápida e é seguida por uma divisão funcional dentro do organismo em crescimento. Existem platôs e até mesmo deteriorizações para algumas estruturas e funções. Na puberdade há um platô para o crescimento dos órgãos sexuais. Depois da puberdade há o encolhimento da glândula do timo.

O declínio da maioria das estruturas fisiológicas e as perdas funcionais resultantes começam na parte intermediária da vida adulta e se intensificam durante a velhice.

Há um grande crescimento fisiológico desde o estágio pré-natal, passando pela primeira infância, havendo uma desaceleração com seu ponto mais baixo por volta dos nove, dez anos. Com a puberdade há nova aceleração e mudanças, e entre os dezesseis e dezoito anos começa uma fase de desaceleração. O crescimento fisiológico também é afetado pela quantidade de exercício físico, pelo estado emocional e pela alimentação.

2. Desenvolvimento Emocional

Uma das principais fontes da estrutura da vida emocional se dá na família. A vida emocional vai se desenvolvendo desde o período pré-natal onde o contato ocorre somente entre mãe-bebê e depois com o relacionamento desse bebê com os pais e irmãos.

Quando estes relacionamentos são agradáveis e compensadores formam um bom começo para muitas emoções desejáveis. À medida em que o bebê cresce ele precisa sentir afeição e amor expresso pelos outros, antes que possa haver reciprocidade. Desta forma, as emoções socialmente desejáveis e mesmo o desenvolvimento de uma vida emocional sadia, necessitam de estimulação humana.

Inicialmente, o bebê sente prazer ou desprazer em função de suas necessidades vitais. Suas reações à fome ou desconforto assumem a qualidade de experiência agradável ou desagradável. No decorrer do tempo, esse prazer ou desgosto vai se transformando em afeição ou ira.

Normalmente, o início da primeira infância é a época em que a criança aumenta o repertório de estados emocionais e comportamentos correlatos. Por volta dos cinco anos ela já é capaz de viver quase todo o espectro das emoções, exceto alguns sentimentos relacionados à sexualidade madura que só aparecem na puberdade.

As crianças expressam livremente suas emoções. Tem explosões de ira, ciúme ou intensa afeição, prazer e amor, dentro de períodos curtos de tempo. A medida em que a pessoa cresce, a maneira de expressar as emoções se altera. A comunicação através das palavras substitui muitas formas de expressão como o choro ou outras descargas motoras.

Durante os anos pré-escolares é que as crianças aprendem até que ponto podem ir para expressarem o que sentem e sabem. Elas percebem o poder do seu comportamento emocional para influenciar os pais.

E na metade final da segunda infância que a criança aprende a controlar seus sentimentos e emoções. Durante a adolescência é que a diferenciação emocional ocorre, podendo ser experienciados todos os estados afetivos adultos. Os ânimos ou humores assolam os adolescentes. No final da adolescência as reações emocionais são mais dominadas, maduras e adultas. A intensificação do impulso sexual e da experiência de ligação heterossexual e amor são responsáveis pela complexidade emocional da adolescência.

No período adulto é que acontece um refinamento nas atitudes e sentimentos.

Já na senilidade ocorre outra mudança na vida emocional, já que as interações sociais e envolvimento se reduzem, produzindo inclusive apatia, depressão e

irritabilidade. A satisfação emocional acaba sendo derivada de recordações.

3. Desenvolvimento Perceptual e Cognitivo

O processo de aprendizagem de uma pessoa para conhecer a si própria e ao mundo começa com a percepção - decodificação da estimulação, seja interna ou externa. Este processo depende do contexto no qual certos estímulos se sobressaem mais e outros menos. Evolutivamente o ato de perceber é marcado por significados novos atribuídos a dados sensoriais anteriormente indefinidos e também pelo aumento das constâncias perceptuais que torna os objetos invariáveis, apesar das variações nas condições de visão.

A consciência de pessoas, objetos, situações e relacionamentos é o resultado de desenvolvimentos cognitivos e emocionais.

Tanto a maturação como a aprendizagem melhoram a perceptibilidade da forma, movimento e movimento aparente; tamanho, distância e o relacionamento diádico e grupal.

A cognição refere-se à concepção, à análise, síntese, decisões e formação de teoria. Abrange todos os processos pelos quais o conhecimento ou relacionamento de um objeto é alcançado, incluindo dados sensoriais, percepção,

memória e imaginação, formação de hipóteses e outras operações lógicas.

Todos esses processos vão sendo desenvolvidos no transcorrer dos anos. A formação do conceito durante o terceiro ano, o questionar durante o sexto ano representam uma aceleração do desdobramento cognitivo. O progresso na verbalização, a rapidez com que assimila novas palavras, a extensão das frases usadas, tudo isso são índices de cognição e inteligência. A estimulação é muito importante para esse desenvolvimento.

Durante a parte inicial da adolescência geralmente inicia-se uma fase de operações cognitivas mais elaboradas. As aptidões também se revelam nestes anos.

Com a idade adulta algumas aptidões podem ou não ser mais desenvolvidas, de acordo com a estimulação. Por exemplo, uma mulher que se dedique mais ao trabalho do lar a partir de seu casamento, pode não ter mais a facilidade de raciocinar em termos numéricos, como no tempo em que estudava e trabalhava com problemas de matemática e fórmulas.

Na idade avançada, a maioria dos aspectos da percepção e alguns da cognição tendem a declinar, mas existem as exceções que são os indivíduos que sempre

trabalham esse aspecto como os profissionais que estão sempre estudando.

4. Desenvolvimento Social

Socialização refere-se ao processo de aprendizagem para reconhecimento de valores e expectativas grupais. O grau em que uma pessoa satisfaz os padrões grupais depende de sua atividade social. A comunicação e ou interação é uma parte significativa do processo de socialização.

São os pais que inicialmente são os representantes da sua sociedade e cultura, e são eles que transmitem os traços culturais e éticos. Pais que são muito permissivos quase nunca conseguem ter filhos ajustados, pois estes não seguem os padrões sociais vigentes.

Na idade escolar são os colegas que se tornam os principais fatores de influência na formação de atitudes, valores e crenças. No início da adolescência também há uma dependência grande em relação aos colegas, desenvolvendo-se os interesses em amizades heterossexuais.

Na idade adulta o horizonte social amplia-se através dos contatos nos negócios e conhecimentos feitos na comunidade.

Com a idade avançada há um declínio nas novas amizades em consequência de mudanças, aposentadoria ou morte de pessoas conhecidas.

5. Desenvolvimento Sexual

A atribuição do gênero ao nascer, seguida da confirmação parental e social no transcorrer dos anos, influencia a capacidade cognitiva e afetiva na criança. A percepção desempenha um papel importante na formação de identidade do gênero, o que começa no final da primeira infância e é uma fase crítica para o estabelecimento do "eu" como do sexo masculino ou feminino.

A definição da identidade sexual constitui uma das tarefas da maior importância do desenvolvimento humano. A relação entre os sexos é determinada pelas diferenças biológicas e pelos valores culturais e religiosos atribuídos ao papel de cada um dos sexos. O senso de auto-identidade é, em grande parte, o resultado de primitivas identificações com outros do mesmo sexo.

E na adolescência que surge a atração sexual pelo sexo oposto e que fica determinada a identidade adulta em termos de papéis sexuais.

6. Auto-conceito

O sentido do "eu" refere-se ao conjunto adquirido de sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação a si mesma. É o núcleo de cada personalidade. Essa concepção que o indivíduo tem de si próprio e que emerge da interação social, chamada **auto-conceito**, guia ou influencia o comportamento. Na maior parte do tempo, as ações de uma pessoa estão de acordo com as idéias de si própria.

No que tange ao desenvolvimento, o indivíduo adquire primeiro um "eu" do corpo por obter controle sobre os membros. O desenvolvimento do "eu" corporal facilita a inferência de um "eu" íntimo - uma identidade de personalidade baseada em um sentimento de continuidade de experiência e de consciência que uma pessoa tem de emoções, impulsos e motivos. Essa coerência ou continuidade de comportamento é em grande parte um resultado do **auto-conceito**.

É o **auto-conceito** o objeto de nosso estudo. Como veremos ele é a referência do indivíduo, e como tal tem influência significativa em todas as esferas da vida humana.

No desempenho acadêmico ele é um elemento fundamental, já que a aprendizagem ocorre em um contexto de relações humanas, e é no seio destas que ocorre o

desenvolvimento e as transformações na percepção da própria pessoa em relação à si própria.

Foi visto em linhas gerais, como ocorre o desenvolvimento humano. Agora serão abordados quatro teorias, com o objetivo de evidenciar a importância das inter-relações, no processo da formação e mudanças do **auto-conceito**.

B. PRINCIPAIS ABORDAGENS

1. Teoria Construtivista do Desenvolvimento - PIAGET

A teoria de Jean Piaget, de acordo com Baldwin (1973), é baseada nas mudanças que ocorrem na cognição desde o nascimento até o princípio da adolescência. Sua teoria deriva de observações sistemáticas e experimentações com sujeitos humanos, no início seus próprios filhos.

Seu ponto de vista representa uma configuração tanto do inato como do adquirido, dos fatores biológicos e das influências ambientais. O realce está no inato, levando-se em conta que a capacidade para aprender está vinculada a uma sequência, que não varia, do crescimento neural, da inervação e da maturação cognitiva.

Piaget desvendou a ordem constante em que as modalidades operacionais inferiores servem como raízes para as superiores. As estruturas neurológicas e as invariantes funcionais, assimilação e acomodação, produzem uma modalidade única de interação do organismo e do ambiente. Esta interação solicita um reajustamento quase contínuo do equilíbrio que deve existir entre estrutura-operação, frequentemente perturbado. Há uma formação inicial e cada vez mais complexa de estruturas reguladas por requisitos de equilíbrio.

O desenvolvimento ocorre em estágios e fases que representam a seqüência espiral regular na qual o ser humano se torna capaz de aprender diferentes espécies de operações e de apreender objetos de crescente complexidade e abstração.

A maturação neurológica e comportamental ocorre de maneira diferenciada nas pessoas, mas segue uma ordem seqüencial que não varia, de estágios qualitativamente diferentes. Assim, a eficiência de aprendizagem está subordinada a ganhos em maturação, expressos em uma seqüência de estágios e uma hierarquia de estruturas superpostas.

Esta teoria baseia-se em um modelo ativo do organismo, o qual pressupõe frequentes mudanças em

estruturas e funções ou operações à medida que interage com um ambiente igualmente complexo.

É essa interação que encontra-se no núcleo do desenvolvimento humano. A ação do indivíduo sobre o ambiente produz conhecimento funcional cada vez mais complexo por criar novos esquemas.

O elemento essencial no comportamento é a estrutura que possibilita uma resposta e assim, permite que os elementos ambientais sejam estímulos. Os esquemas referem-se a seqüências bem definidas de comportamento, como por exemplo, a forma como uma criança busca um objeto perdido. Quando as unidades de ação e percepção se integram em um seqüência que tem propósito, está finalizada a formação de esquemas. Através da formação de esquemas, o organismo adquire novas maneiras de relacionar-se com o ambiente.

Através da internalização da ação por meio de palavras, sinais e símbolos, surgem os esquemas de representação. A linguagem substitui a necessidade de muitas ações e o pensar cresce através da internalização continuada de atividades e verbalizações. Aproximadamente a partir dos sete anos de idade, a criança é capaz de lidar com o seu ambiente sem ação ostensiva, já que muitas ações foram internalizadas sob a forma de operações intelectuais concretas.

As estruturas cognitivas, através das quais os indivíduos se adaptam intelectualmente ao seu ambiente e o organizam são chamadas esquemas; podem ser visualizados como categorias de conhecimento em que é classificada a nova informação.

Para Piaget, os esquemas incluem estados afetivos, já que as emoções não podem ser separadas dos processos cognitivos. Existe uma fusão com um predomínio de cognição ou emoção.

O funcionamento cognitivo em qualquer idade representa o desempenho do organismo total - são envolvidas suas capacidades físicas, emocionais e motivacionais.

O desenvolvimento cognitivo consiste em enquadrar - acomodando ou assimilando - cada experiência na estrutura cognitiva funcional em tal momento. Por exemplo, quando o bebê mama, ele inter-relaciona simultaneamente componentes visuais, táteis, olfativos e outros que induzem movimentos fisiológicos com processos psicológicos como reconhecimento - percepção, memória, início de aprendizagem e consciência.

Quando a criança tem diante de si um novo estímulo que não pode ser colocado nos esquemas já existentes, tem que ser formado um novo esquema para que este estímulo seja assimilado e compreendido. Esta mudança estrutural é a

acomodação - formação de novos esquemas ou modificação de um ou mais esquema antigo.

A assimilação é o produto final que o organismo ativo procura - é uma marca de crescimento cognitivo, ao passo que a acomodação é uma mudança qualitativa.

O equilíbrio móvel é um estado interno ativo de balancear assimilação e acomodação. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é o processo de mudanças esquemáticas sucessivas - qualitativas - no qual uma mudança em cada esquema é logicamente derivada daquela que a precedeu.

O progresso em maturação cognitiva envolve descentralização, isto é, considerar os muitos aspectos de uma situação. Uma criança nova centra sua atenção no detalhe de um objeto ou situação. A medida que cresce, vai percebendo as contradições de um evento e assim vai equilibrando seu sistema de conhecimento. E essa reversibilidade que representa passos para o equilíbrio e torna a inteligência capaz de contornos aos pontos originais de partida.

A medida que a criança vai se desenvolvendo, o conhecimento de um objeto é mais organizado, mais complexo e inter-relacionado. Primeiro ele é conhecido por sua aparência e uso, depois, por sua permanência,

posteriormente, por suas propriedades físicas e correlatas; e finalmente, por seu relacionamento com outros objetos no tempo e no espaço.

Assim, a percepção da realidade muda de realismo ingênuo para objetividade crítica. Uma operação é uma ação internalizada que modifica o objeto e aumenta o conhecimento.

O comportamento inteligente ocorre em consequência da aplicação de esquemas sensório-motores e de operações concretas e lógicas. A medida que a criança atua sobre o que a cerca, vai formando maneiras cada vez mais complexas de atingir suas metas - são os novos esquemas que surgem.

A aquisição da linguagem é que permite a representação simbólica do objeto e da sequência e comportamento.

Finalmente, a criança compreende as regras que reúnem os esquemas comportamentais e as operações concretas para formar sistemas lógicos, a fim de formar sequências de comportamento e formas alternativas de alcançar o mesmo objetivo.

Para Piaget, a maturidade dá-se pelo equilíbrio móvel - integração - final de todas as tendências do crescimento em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Sua teoria distingue três níveis principais na modalidade cognitiva de operação:

- sensorio-motora, marcada por esquemas comportamentais simples.
- representação semiótica e conceitual e operações concretas.
- operações formais logicamente fundadas.

Como vimos, Piaget fala em interação com o ambiente e aprendizagem que vai ocorrendo através da assimilação e acomodação. Dentro desses esquemas, podemos considerar a formação do **auto-conceito**, que também vai se desenvolvendo através dessas operações cognitivas.

Piaget fala bastante nesta interação organismo - ambiente, e na aprendizagem que daí ocorre. O **auto-conceito** faz, então, parte de uma operação cognitiva que tem por base a relação organismo-ambiente, podendo ocorrer através dessa relação, seu desenvolvimento e transformações.

2. Teoria Comportamental do Desenvolvimento - S-R

A concepção comportamental do desenvolvimento, de acordo com Staats (1973), preliminarmente, afirma que as diferenças individuais de base biológica, devem ser levadas em consideração, porém, levando-se em conta o que se sabe sobre o condicionamento do comportamento, parece que mesmo

diferenças de possível base biológica podem ser afetadas por variáveis de treino.

A criança ao nascer tem somente um repertório limitado de respostas. O desenvolvimento de comportamentos complexos parece envolver a aquisição do controle das respostas por novos estímulos, a extinção do controle do estímulo, o desenvolvimento de novas respostas e novos reforçadores.

Sugere-se que dessa forma a criança aprende todas as suas habilidades socialmente importantes: sua linguagem, pensamento e raciocínio; seu sistema reforçador, valores e moral; respostas apropriadas a estímulos complexos; em resumo, o conjunto infinitamente complexo de comportamentos que constituem a personalidade de um indivíduo.

Assim, o comportamento das pessoas varia em força, velocidade, como resultado de variáveis biológicas e tais variáveis desempenham um papel importante na aprendizagem. Mas tudo isso pode variar dentro de amplos valores, somente com base em variáveis de treino.

Os princípios da aprendizagem - reforçamento, extinção, punição - parecem ser os mesmos em uma ampla série de diferentes indivíduos e espécies. Os comportamentos adquiridos são função da história de aprendizagem de uma pessoa. Este raciocínio sugere então que a aprendizagem de

crianças nas situações de vida diária é composta de constelações de variáveis que foram estudadas isoladamente no laboratório.

Devido ao fato de uma grande proporção de crianças, numa determinada idade desenvolver certas habilidades, conclui-se que processos de maturação tem um papel importante.

A locomoção por exemplo, é uma forma de comportamento na qual ocorre uma determinada progressão no desenvolvimento comportamental da criança; ela geralmente arrasta-se primeiro, depois engatinha e finalmente anda. O andar é assim, um comportamento complexo, consistindo de diferentes respostas musculares que precisam ser emitidas na ordem correta.

Parece que cada resposta, através dos estímulos que produz, deve passar a eliciar a próxima resposta da sequência a fim de ocorrer uma cadeia suave. Isto significa que o sistema muscular e nervoso envolvidos precisam estar presentes, intactos e adequadamente desenvolvidos. Porém, o desenvolvimento da resposta de "andar" envolve variáveis de aprendizagem.

Observações de outros comportamentos sugerem que respostas que parecem estar naturalmente presentes no ser humano, na realidade devem ser adquiridos na infância. A

criança quando cresce e não pode mais passar na posição ereta por baixo de uma mesa, deve aprender a abaixar-se para passar.

Muitas tentativas que resultam em estimulação aversiva, podem ser necessárias para completar a discriminação visual, envolvendo o ver o objeto em direção ao qual a criança está caminhando. Se a criança, no exemplo acima, não abaixar sua cabeça, seguem-se estímulos aversivos. Se ela abaixar suficientemente, a estimulação aversiva cessa. Podem surgir diferenças individuais no desenvolvimento locomotor em função de variáveis de treino.

A aquisição do controle de toilette pode ser considerado como uma tarefa complexa de aprendizagem para a criança e uma tarefa de treino para os pais - é uma aprendizagem que é capaz de todos os tipos de variações e conseqüências.

Primeiro, de acordo com o princípio de aproximação sucessiva e graduação no treino, sugere-se que o treino deve começar consideravelmente antes do tempo que os pais esperam que a criança esteja completamente treinada. Isto parece necessário para permitir o desenvolvimento de todas as relações S-R sem pressa indevida, ou métodos de treino estritos.

O primeiro passo poderia ser o de observar os horários regulares que a criança urina ou defeca. Quando isto for precisado, a criança deveria ser colocada sobre o vaso sanitário no momento em que estímulos reforçadores devem ser apresentados, tais como brincar com os pais ou com brinquedos por períodos curtos que vão sendo aumentados. Também a presença dos pais vai sendo tirada gradativamente. Se a criança senta-se nos horários propícios, haverá probabilidades de aumento no êxito.

A estimulação sexual é uma fonte importante de reforçamento, tanto primário quanto adquirido, independente de sua função biológica. O indivíduo incapaz de um ajustamento sexual satisfatório poderá achar mais difícil obter a maioria dos outros reforçadores importantes na vida.

A experiência pessoal determina o tipo de ajustamento quanto ao comportamento sexual, ou seja, ele é em grande parte aprendido. Pode-se esperar que no desenvolvimento sexual ajustado estão envolvidas tarefas muito complexas de aprendizagem e que existem para os pais problemas muito complicados de treino. O comportamento sexual envolve discriminações muito específicas. Algumas pessoas passam a funcionar como estímulos discriminativos e controlar comportamentos sexuais, outras não.

Os casais devem envolver-se em uma série de respostas complexas, nas quais ambos devem apresentar

reforçadores contingentes ao comportamento do cônjuge que o está reforçando - um tipo complicado de comportamento de interação que pode exigir muita aprendizagem. Assim, a fim de desenvolver esse comportamento, devem ser adquiridos anteriormente os comportamentos apropriados que o constituem, bem como os estímulos reforçadores discriminativos que o controlam.

Um desses reforçadores é a estimulação tátil dos genitais, que é um reforçador incondicionado. Mas é a associação de estímulos neutros a essa estimulação, que adquirem o mesmo valor reforçador, tornando-se reforçadores sexuais. Assim, a visão, o som e o odor de vários objetos-estímulos podem se tornar reforçadores sexuais no decurso do desenvolvimento do indivíduo.

Também o desenvolvimento das capacidades intelectuais leva em conta a sequência de comportamentos que nelas estão envolvidas e a maneira pela qual são adquiridas. É necessário descobrir as inter-relações particulares entre antecedente-comportamento-consequente.

O que se sugere é que os comportamentos usualmente utilizados para indicar "inteligência" são comportamentos aprendidos em grande parte de natureza verbal, que incluem o seguinte: tateios, sequências de raciocínio e comportamentos de comunicação; repertório de leitura, aritmética e

matemática; comportamentos de atenção, observação e discriminação; e várias habilidades sob controle verbal.

Muitos desses comportamentos constituem um repertório básico para a criança pré-escolar, no qual repousaria a aquisição ulterior de comportamentos importantes na escola. Sem o comportamento apropriado, a criança seria realmente "retardada".

Vimos até aqui que os comportamentos humanos complexos significantes são adquiridos de acordo com princípios de aprendizagem. A partir disso podemos observar a importância dos pais nas tarefas de treino.

Quer os pais tenham ou não a intenção, eles manipulam muitas condições de aprendizagem que determinarão, em grande parte, os comportamentos que o filho adquirirá. Isto sugere que os pais poderiam ser participantes ativos no que se refere à disposição das circunstâncias mais eficazes para produzir um repertório comportamental abundante, rico e ajustado, usando um mínimo de estimulação aversiva e um máximo de reforçamento positivo.

A comunicação -linguagem, leitura, meios de comunicação de massa, também são importantes no desenvolvimento dos estímulos reforçadores de uma pessoa.

Crianças podem ser treinadas a fazer julgamentos morais através de experiência vicariante. Observando um modelo ser reforçado ao fazer julgamentos.

São vários os tipos de comportamentos sociais que assim são adquiridos, a fim de o indivíduo obter os costumeiros reforçadores sociais. A pessoa jovem deve adquirir os comportamentos sociais, as habilidades esportivas e recreacionais, comportamento de trabalho e assim por diante.

Os comportamentos exigidos podem variar de indivíduo para indivíduo, dependendo das circunstâncias de vida. Também o uso de estímulos aversivos no treino de crianças são responsáveis por vários tipos de comportamentos.

Uma resposta pode ser enfraquecida tornando-a contingente a um estímulo aversivo, mas o uso continuado deste tipo de estimulação perde sua eficácia no decorrer do tempo.

Assim, pais que usam muito a punição no treino de seus filhos vão se tornando menos eficazes, pois serão uma fonte reduzida de reforçadores positivo e perderão o seu controle através do reforçamento negativo que tende a enfraquecer.

Porém, existem situações nas quais o treino feito através de reforçadores positivos não é tão eficiente e a punição deve ser usada para evitar uma consequência aversiva no futuro. Pode-se verificar isto através do exemplo da criança que quer mexer na tomada ou pegar brinquedos de outra criança.

Outro treino eficaz é o uso de estímulos verbais pareados à punição, até que só o verbal se torne estímulo aversivo efetivo. Por exemplo, quando a criança cai, dizer que dói. O comportamento pode ser controlado através da palavra e isso é importante na sociedade.

A criança deve responder de maneira apropriada a uma variedade de estímulos aversivos verbais. Esse treino verbal afetará o grau com o qual a pessoa vai se mostrar responsável e prudente ao se comportar. E isso tem um significado para o ajustamento da criança, pois ela aprende sequências de raciocínio e pode evitar comportamentos seguidos de punição sem requerer a administração de estímulos controladores por outras pessoas.

Estimulação aversiva verbal pode controlar também comportamentos de esquiva. A pessoa cautelosa que antecipa as consequências aversivas de certas ações parece fazer isso em função de estímulos verbais aversivos efetivos e de sequências de respostas de raciocínio verbal que foram estabelecidos. A abundância desse tipo de treino pode levar

uma pessoa a ser super-cautelosa, tímida, enquanto o déficit deste treino gera pessoas irresponsáveis.

Concluindo, a punição só deve ser utilizada por razões de segurança, quando o treino deve ser rápido, ou quando o reforçamento positivo é impossível de ser usado. Tais ocasiões deveriam constituir uma pequena percentagem da interação de treino pais-filhos, e quando empregada deve ser pouco frequente, leve, mas o suficiente para ser aversiva; imediatamente contingente ao comportamento indesejável e pareada com palavras que se tornem estímulos aversivos condicionados.

Outro item importante diz respeito ao ajustamento social. As crianças diferem no quanto precisam da mãe com relação à alimentação, banho, no quanto resistem à separação, enfim, diferem quanto à dependência materna. Mais tarde, pode-se observar como estas pessoas diferem em relação à tomada de decisões por si mesmas. São vários os princípios de aprendizagem que estão envolvidos na aquisição de qualquer um desses comportamentos.

Poderia ser dito que os indivíduos diferem nos seus repertórios de comportamento "ajustado" - comportamentos reforçados pela sociedade, que estão sob o controle de situações de estímulo físico e social diferentes. Algumas pessoas com ampla experiência, mostram um largo repertório em muitas situações diversas, nunca são

"indefesos"; a generalização de estímulos de uma ampla variedade de experiências anteriores cobriria quase qualquer eventualidade. Por outro lado, pessoas com experiência limitada se encontrarão "perdidas".

Os comportamentos adquiridos pela criança podem também determinar, mais tarde, se outras interações sociais são reforçadoras. Por exemplo, uma criança exigente que chora, faz birra e tem comportamentos agressivos é aversiva para outras crianças. Tais experiências modelam uma criança dependente, visto que outras pessoas, que não os familiares, tornam-se aversivos condicionados e desse modo, impedem a aquisição de comportamentos sociais ajustados e reforçadores sociais.

Podemos também observar como a aprendizagem de comportamentos é importante no desenvolvimento do **auto-conceito**, já que este se forma a partir das inter-relações, e estas são modeladas através de vários tipos de treino, resultando nos mais diversos tipos de comportamentos e tendo como consequência, **auto-conceito** positivo ou negativo, tema este abordado mais profundamente a seguir.

3. Teoria Psicanalítica do Desenvolvimento - FREUD

As teorias científicas do comportamento, segundo Baldwin (1973), decorrem da Psicologia acadêmica, da

tentativa de pesquisa de questões teóricas com pessoas normais. A Teoria Psicanalítica tem uma outra origem histórica, ela decorre da clínica médica, da tentativa de ajudar pacientes a viver vidas normais.

Sigmund Freud, médico austríaco, nascido em 06/05/1856 começou sua carreira em Neurologia e depois voltou seu interesse para os mecanismos psicológicos do comportamento. Ele criou a técnica que se tornou o processo padronizado da Psicanálise, que é a livre expressão de pensamentos e sentimentos. E através do que ouviu, construiu a teoria do desenvolvimento e da dinâmica da personalidade.

Na Medicina essa forma de pesquisa - uso do material patológico para explicar o funcionamento normal é comum. Freud fez então um paralelo entre o funcionamento normal e o patológico. Cada aspecto do funcionamento patológico é uma parte do funcionamento normal da personalidade, apenas é uma atividade não controlada, desajustada.

Outra consequência do fato de a teoria ter surgido na clínica é o interesse pelos pensamentos e sentimentos. Para Freud o comportamento explícito só pode ser entendido através de seus motivos, seus sentimentos e pensamentos.

Um dos conceitos fundamentais da teoria psicanalítica é o de impulso. Freud descreveu as

propriedades conceituais dos impulsos. A propriedade mais fundamental é sua fonte, sendo esta então a região do corpo no qual surge o impulso. O objetivo de todo impulso é a redução dessa excitação. Esta redução é sentida como satisfação. O organismo comporta-se de uma tal forma para que a satisfação seja obtida, mas a atividade manifesta, que é satisfatória, varia de uma idade para outra e depende da aprendizagem e da experiência. Assim, alimentar-se é o objetivo da fome. Alguns dos objetivos do impulso sexual variam de acordo com a idade, podendo ser a sucção, olhar objetos, abraçar outra pessoa ou ter relação sexual.

Um dos aspectos característicos da teoria freudiana é a importância atribuída à sexualidade como um impulso básico e uma fonte de muitos ajustamentos da personalidade. Freud deu à excitação sexual o nome de libido. É um termo usado quantitativamente como um indicador de energia sexual. O termo sexual é usado num sentido muito amplo; a sexualidade explica muitos tipos de comportamentos que não tem um elemento sexual manifesto. O medo de perigo físico, por exemplo, de um criança, pode ser explicado como medo de castração.

Freud integrou muitos tipos de sentimentos e prazeres no termo sexual, não só a relação sexual. O beijo, o olhar, beber no mesmo copo, trocas de confidências, têm elementos sexuais, tem prazeres. São essas atividades que provocam prazer, mas não se incluem no conjunto de

sentimentos ligados à sensações genitais. Na primeira infância existem alguns desses prazeres, são os prazeres pré-genitais.

Além do impulso sexual, que se refere à preservação da espécie, existem os impulsos da fome, sede, e evitação à dor que são os chamados impulsos básicos e se referem à auto-conservação. Freud coloca em oposição aos instintos de auto-preservação o instinto de morte, que são os sentimentos de hostilidade e agressão.

Segundo essa teoria, todo comportamento decorre de um impulso. Para o impulso ter expressão ele usa a catexe, que é o mecanismo intermediário. O impulso carrega uma idéia ou representante do impulso que é, então, sentido como um impulso para realizar o comportamento satisfatório. A catexe é a força que leva a idéia para a consciência.

Outra contribuição de Freud foi o conceito de processos mentais inconscientes. Para ele a consciência contém as idéias do aqui, agora. As idéias pré-conscientes podem tornar-se conscientes se focalizadas pela atenção e as inconscientes são as idéias reprimidas e impedidas de se tornarem pré-conscientes, quer dizer, há razões para que um processo psicológico não seja consciente.

Outros conceitos de Freud são os conceitos de Id, Ego e Superego, que são estruturas da personalidade,

estruturas nas quais a catexe determina como os impulsos serão satisfeitos. Na criança pequena, a personalidade só contém o Id, e ele é governado pelo processo primário, ou seja, a criança é impulsiva, ela expressa sua emoção e não retarda a satisfação de seus desejos. Chora facilmente e pode ter ataque de cólera quando frustrada. A energia do impulso é governada pelo processo primário, que é descrito como infantil, arcaico, pré-lógico.

Também podemos descrever o funcionamento do Id como governado pelo princípio do prazer, que é a fuga à dor, às coisas perturbadoras ou incômodas. Sob certas condições, a fuga à dor é sensata, sob outras não, pois pode levar a uma dor maior. Tomar vacina dói, mas evita uma dor maior. Quando um sistema da personalidade funciona para reduzir a dor no sentido imediato, diz-se que atua de acordo com o princípio do prazer. Muitos dos mecanismos de defesa do Ego também funcionam dessa forma.

O oposto a esse princípio é o princípio da realidade. Este descreve o funcionamento do Ego maduro, quando os acontecimentos dolorosos são reconhecidos pelo que são, mesmo que o reconhecimento seja doloroso e a dor suportada.

O Ego, o segundo sistema a desenvolver-se na personalidade da criança é realista, voltado para o mundo externo e para os impulsos interiores, controlando-os ao

retardá-los, inibindo-os ou contendo-os a fim de conseguir seus objetivos realisticamente. Seu funcionamento, se eficiente, permite a realização dos objetivos dos impulsos. O fato do indivíduo poder tolerar a frustração de um impulso não satisfeito é uma função do Ego. Ele também controla o acesso das idéias à consciência. Como um impulso se exprime através de incitamento consciente, o Ego, ao impedir que a idéia se torne consciente, pode impedir o comportamento.

Uma terceira função do Ego é orientar o comportamento da pessoa para objetivos aceitáveis. Através do funcionamento do Ego, a pessoa escolhe um meio eficiente para esse objetivo.

A quarta função do Ego é o pensamento lógico. A pessoa é capaz de pensar a respeito de idéias em uma sequência lógica, de acordo com alguns conjuntos sistemáticos de regras.

A quinta função do Ego é usar o afeto que acompanha a frustração do impulso como um sinal que ajuda na escolha do objetivo. Os objetivos da pessoa devem ser escolhidos para aliviar o sentimento, embora o alívio do afeto não deva ser o único objetivo.

No funcionamento do processo primário, o afeto é uma descarga explosiva de sentimento emocional. Essa descarga afetiva não facilita o funcionamento eficiente, mas

o sentimento é uma indicação dos objetivos e dos impulsos insatisfeitos.

O Ego funciona de acordo com os princípios do processo secundário, em grande parte orientado por considerações realistas, mas a serviço dos impulsos. Devido às considerações de realidade é necessário construir controles e defesas contra certas formas de descarga do impulso e retardar outras formas de descarga. Tais controles são necessários para que possam ocorrer o planejamento e outras formas de comportamento dirigido para o objetivo. Ao mesmo tempo, o afeto que acompanha a frustração de impulsos é controlado, de maneira que se torna um sinal de que há necessidade de algum tipo de comportamento adaptativo, e não de um impulso emocional irresistível.

O Superego, outra instância da personalidade, representa as restrições culturais à expressão de impulsos que se incorporaram à pessoa e foram por ela aceitos. Representa a interpretação dada pela criança às proibições dos pais quanto à sexualidade.

Ele é o herdeiro das relações edípicas, e determina a transformação de uma grande parte das catexias de objeto em catexias auto-dirigidas ou narcísicas. A criança na fase edípica tem fantasias em relação aos pais, e parece que é a intensidade do comportamento agressivo dos próprios desejos edípicos que determina a severidade do

Superego, até em maior grau que a severidade dos genitores em relação à criança.

Pode-se dizer que, quando os objetos edípianos são abandonados e substituídos por identificações do superego, a energia do impulso que anteriormente catexizava esses objetos fica, em parte, à disposição do Superego. Essa energia agressiva poderá se voltar contra o Ego sempre que surgir a oportunidade de lhe impor obediência às proibições do Superego ou de punir o Ego por suas transgressões.

No final da infância, na adolescência, e mesmo até certo ponto na vida adulta, há modificações e acréscimos quanto ao Superego. Cada um desses acréscimos resulta de uma identificação com um objeto do ambiente da criança ou do adulto, ou melhor, com o aspecto moral desse objeto.

A princípio, tais objetos são exclusivamente as pessoas cujo papel, na vida da criança, é semelhante ao de seus pais, como professores, educadores, religiosos e empregados domésticos. Mais tarde, a criança introjeta pessoas com as quais não tem contato pessoal e mesmo personagens históricos ou de ficção. São comuns essas identificações na pré-puberdade e adolescência; modelam o Superego do indivíduo, visando à aceitação dos padrões morais e ideais dos grupos sociais dos quais é um membro.

Essa introjeção, que falamos acima, é feita pelo Ego, e é necessária para o desenvolvimento. São mecanismos estes com duas funções: eles podem ser usados para o desenvolvimento "normal" da pessoa e são usados defensivamente num processo patológico. No momento, vamos nos deter em apenas alguns desses mecanismos, comumente aceitos como de grande importância para o funcionamento mental "normal".

Podemos começar falando sobre a identificação, que é o processo através do qual a criança aprende e se torna semelhante a algo ou alguém do seu meio ambiente, em diversos aspectos do pensamento e comportamento.

A formação reativa é o mecanismo por meio do qual uma de duas atitudes ambivalentes, por exemplo, o ódio, torna-se inconsciente, e assim permanece, por uma super-acentuação da outra, que nesse caso seria o amor, já que o ódio tem um valor negativo na sociedade.

A negação é o mecanismo que se refere à rejeição de uma parte da realidade externa desagradável, quer seja por meio de uma fantasia de satisfação de desejos, quer pelo comportamento negado.

A projeção é o mecanismo que faz com que o indivíduo atribua um desejo ou impulso seu a outra pessoa ou

objeto, por ser dolorosa a aceitação desses desejos ou impulsos.

A repressão consiste na atividade do Ego que barra da consciência o impulso indesejável do Id ou qualquer dos seus derivados, sejam eles recordações, emoções, desejos ou fantasias de realização de desejos. No que diz respeito à vida consciente, são todos como se não existissem. Uma lembrança reprimida é esquecida do ponto de vista subjetivo do indivíduo em que se deu a repressão.

A sublimação é uma atividade substitutiva que se adapta ao mesmo tempo às exigências do ambiente e proporciona uma certa gratificação inconsciente ao derivado de um impulso infantil que fora repudiado em sua forma original.

Esses são os conceitos teóricos básicos da Psicanálise. Porém, o que determina os acontecimentos psicológicos internos que ocorrem entre a excitação do impulso e o comportamento manifesto é a psicodinâmica, ou seja, são os mecanismos que controlam o acesso de idéias no interior da consciência e a determinação das idéias que se exprimem no comportamento manifesto.

O acesso à consciência controla o comportamento voluntário que constituiu uma grande parte das ações das pessoas na vida cotidiana. Para que uma idéia se torne

consciente precisa ter certa qualidade de perceptividade - precisa atingir um nível. Portanto, os mecanismos da defesa do Ego atuam nas catexes contrárias podem impedir que as idéias se tornem conscientes. Existem muitos tipos de mecanismos e defesas que deformam a consciência a fim de impedir angústia, dor e expressão de motivações inaceitáveis.

De acordo com a teoria freudiana, o desenvolvimento humano possui dois processos interligados à maturação. Um é a maturação do Ego que vai se diferenciando da personalidade global do recém-nascido, à medida que a criança se desenvolve. Durante esse desenvolvimento existe um aumento do princípio de realidade e nos processos secundários, um desenvolvimento de catexes neutralizadas; um aparecimento gradual de mecanismos de defesa e uma compreensão mais diferenciada de relações interpessoais.

Paralelamente a esse desenvolvimento de funcionamento cognitivo, a criança passa por estágios de desenvolvimento psicosssexual, à medida que a satisfação libidínica muda da boca para o ânus e depois para os órgãos genitais.

Os objetivos instintivos da criança mudam gradualmente, e assim muda também o impacto emocional de alguns acontecimentos socializadores - por exemplo, o

desmame, o controle de fezes e urina, bem como o comportamento sexual da infância.

Cada um desses acontecimentos provocam satisfações e frustrações e são acompanhados por padrões típicos de cólera, hostilidade, amor e satisfação. Sendo assim, o comportamento de quem cuida da criança e as circunstâncias específicas existentes na época dos principais estágios psicosexuais, tem muita influência no desenvolvimento da personalidade. Cada estágio apresenta à criança um novo problema, expondo-a pela primeira vez a determinada relação inter-pessoal.

A infância coloca a criança numa relação passiva - dependente de outras pessoas e assim serve como um protótipo que mais tarde, influencia o ajustamento dessa pessoa à dependência.

Em consequência de cada estágio, certa quantidade de catexes libidinosas se fixam nesse estágio, e assim certos temores, atitudes, fantasias, defesas e expectativas se organizam de modo mais ou menos permanente na personalidade.

Ocorrem problemas patológicos mais sérios quando quantidades excessivas de libido se fixam em estágio inicial de desenvolvimento e o padrão de ajustamento que se

desenvolve nesse estágio está desadaptado às exigências da vida adulta.

Freud também fala sobre o período de latência, que é o período correspondente aos anos de escola primária, que é de relativa estabilidade. É o período de aquisição de habilidades, valores e papéis culturalmente aceitos.

Durante o período da escola primária, a criança aprende muitos fatos novos, adquire muitas habilidades em atividades motoras, pensamento e raciocínio. O Superego está sempre presente, mas durante esse período torna-se mais organizado e mais ligado a princípios. Não apenas os pais, mas também outras pessoas da família e professores, contribuem para a formação do sistema de valores da criança.

E nesta fase que o **auto-conceito**, ou seja o conceito de si mesmo, ganha relevância, pois é na inter-relação com pais, professores e colegas que a criança vai se reconhecendo, e onde o processo de identificação está presente. Também verifica-se que quanto mais rígido o Superego, menos a criança se estima e este sentimento está diretamente ligado ao **auto-conceito**.

Muitos dos aspectos da latência são também resultados da situação edipiana. O desenvolvimento dos papéis sexuais é o resultado da identificação da criança com o pai ou a mãe.

A adolescência já seria para Freud, a reativação dos impulsos sexuais acalmados durante a latência. A diferença é que o adolescente estabelece relações fora da família e escolhe seu objeto de amor. A escolha do sexo oposto é uma repetição da escolha edipiana. Dependendo da forma de solução da situação edipiana, a concepção que a pessoa tem da relação amorosa pode ser muito influenciada por padrões familiares.

O problema da adolescência é o da conciliação entre um conjunto de exigências culturais com relação ao adolescente e os padrões de ajustamento de relações interpessoais que surgiram na família durante a infância.

Também nesta teoria podemos observar como as inter-relações, seus aspectos internos, seu dinamismo, são fatores cruciais na determinação do **auto-conceito**.

4. Teoria Humanista do Desenvolvimento - ROGERS

A teoria Rogeriana, de acordo com Fadiman e Frager (1979), criada por Carl Rogers, surgiu como uma técnica de aconselhamento que transformou-se numa prática de psicoterapia; esta por sua vez, veio a se tornar uma teoria de personalidade.

A teoria fornece as hipóteses que abriram todo um novo campo de pesquisa. Daí desenvolveu-se uma abordagem para todas as relações inter-pessoais.

Carl Rogers é psicólogo, tendo em 1951 publicado "Terapia Centrada no Cliente", contendo sua primeira teoria formal sobre a terapia, a teoria da personalidade e algumas pesquisas que reforçaram suas conclusões. Neste livro sugere que a maior força orientadora da relação terapêutica deveria ser o cliente, não o terapeuta. Esta inversão da relação usual era revolucionária e atraiu considerável crítica. Atingiu de modo direto a autoridade do terapeuta. As implicações gerais desta posição, além da terapia, foram apresentadas em outra obra do autor, o livro "Tornar-se Pessoa", escrito em 1961.

Sua crescente influência na Educação tornou-se tão evidente que escreveu um livro para esclarecer os tipos de condições educacionais que defendia. E o livro "Liberdade para Aprender", escrito em 1969 e que contém uma exposição clara sobre a natureza do ser humano.

Rogers coloca como pressuposto básico que em cada um de nós há um impulso inerente em direção a sermos competentes e capazes quanto ao que estamos aptos a ser biologicamente. Há um aspecto básico da natureza humana que leva uma pessoa em direção a um funcionamento realista. Além disso, este impulso não é limitado aos seres humanos; é

parte do processo de todas as coisas vivas. É este impulso que é evidente em toda vida humana e orgânica - expandir-se, estender-se, tornar-se autônomo, desenvolver-se, amadurecer - a tendência a expressar e ativar todas as capacidades do organismo na medida em que tal ativação valoriza o organismo.

Outro pressuposto fundamental é o que diz que as pessoas usam sua experiência para se definir. Há um campo de experiência único para cada indivíduo, este campo de experiência ou campo fenomenal, contém tudo que se passa no organismo em qualquer momento, e que está potencialmente disponível à consciência. Inclui eventos, percepções, sensações e impactos dos quais a pessoa não toma consciência, mas poderia tomar se focalizasse a atenção nestes estímulos. É um mundo privativo e pessoal que pode ou não corresponder à realidade objetiva.

A atenção é colocada naquilo que a pessoa experimenta como seu mundo. O campo da experiência é limitado por restrições psicológicas e limitações biológicas. Temos tendências a dirigir nossa atenção para perigos imediatos, assim como para experiências seguras, ao invés de aceitar todos os estímulos que nos rodeiam.

Dentro do campo da experiência está o self. O self não é uma entidade estável, imutável; entretanto, observado num dado momento, parece ser estável. Isto se dá porque

congelamos uma secção da experiência a fim de observá-la. Ele é um todo organizado e consistente, num processo constante de formar-se e reformar-se à medida que as situações mudam.

Rogers usa o termo self para se referir ao contínuo processo de reconhecimento. E esta diferença, esta ênfase na mudança e na flexibilidade que fundamenta sua teoria e sua crença de que as pessoas são capazes de crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal. O self se baseia em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras.

Existe também o self ideal que é o conjunto das características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo. Assim como o self real, ele é uma estrutura móvel e variável que passa por redefinição constante. A diferença entre o self real e o self ideal é um indicador de desconforto, insatisfações e dificuldades. Aceitar-se como se é na realidade, e não como se quer ser, é um sinal de saúde mental. Aceitar-se não é resignar-se ou abdicar de si mesmo. É uma forma de estar mais perto da realidade, de seu estado atual. O self ideal, na medida em que se diferencia de modo claro do comportamento e dos valores reais de uma pessoa é um obstáculo ao crescimento pessoal.

Congruência, outro conceito rogeriano, é definido como o grau de exatidão entre a experiência vivida e a tomada de consciência dessas experiências. Um alto grau de congruência significa que a experiência vivida pelo organismo e a tomada de consciência, ou seja, o que se percebe são semelhantes. Crianças pequenas exibem alta congruência. Expressam seus sentimentos logo que seja possível, com o seu ser total. Quando sente fome, amor ou raiva, ela expressa plenamente essas emoções.

O impulso em direção ao desenvolvimento não é uma força que supera obstáculos ao longo da vida; pelo contrário ele é facilmente embotado, distorcido e reprimido. Rogers o vê como uma força motivadora dominante numa pessoa que está "funcionando de modo livre", não paralisada por eventos passados ou por crenças correntes que mantêm a incongruência.

Rogers está convencido de que estas tendências em direção ao crescimento são facilitadas por qualquer relação inter-pessoal na qual um dos membros esteja livre o bastante da incongruência para estar em contato com seu próprio centro de auto-correção. Aceitar-se a si mesmo é um pré-requisito para uma aceitação mais fácil e genuína dos outros. Em compensação, ser aceito por outro conduz a uma vontade cada vez maior de aceitar-se a si próprio. Este ciclo de auto-correção e auto-incentivo é a forma principal

pela qual se minimiza os obstáculos ao crescimento psicológico.

Rogers sugere que os obstáculos aparecem na infância, e são aspectos normais do desenvolvimento. O que aprende em um estágio como benéfico deve ser reavaliado nos estágios posteriores: motivos que predominam na primeira infância mais tarde podem inibir o desenvolvimento da personalidade. Quando a criança começa a tomar consciência do self, desenvolve uma necessidade de amor ou de consideração positiva. Esta necessidade existe em todo ser humano.

O amor é tão importante para a criança que ela é guiada, não pelo caráter agradável ou desagradável de suas experiências, e sim pela promessa de afeição que elas contém. Ela age da maneira que lhe garanta amor ou aprovação, sejam ou não os comportamentos saudáveis para ela.

Comportamentos ou atitudes que negam alguns aspectos do self são chamados de condições de valor. Quando uma experiência relativa ao "eu" é aceita ou evitada porque é percebida como mais ou menos digna de consideração de si, podemos falar que o indivíduo adquiriu um modo de avaliação condicional. Condições de valor são os obstáculos básicos à exatidão das percepções e às tomadas de consciência realistas. Acumulam-se certas condições, atitudes ou ações

cujos cumprimentos sentimos necessários para permanecermos dignos. Na medida que essas atitudes ou ações são idealizadas, elas constituem áreas de incongruência pessoal. As condições de valor criam uma discrepância entre as experiências vividas e o self.

A medida que a criança amadurece o problema persiste. O crescimento é impedido na medida em que a pessoa nega impulsos diferentes daqueles que caracterizou como "BOM". Para sustentar a falsa auto-imagem a pessoa continua a distorcer experiências. Quanto maior a distorção, maior a probabilidade de erros e da criação de novos problemas. A situação realimenta-se a si mesma. Cada experiência de incongruência entre o self e a realidade aumenta a vulnerabilidade, a qual, por sua vez, ocasiona o aumento de defesas, interceptando experiências e criando novas ocasiões de incongruência. Por vezes as manobras defensivas não funcionam. A pessoa toma consciência das discrepâncias óbvias entre o comportamento e as crenças. Os resultados podem ser pânico, ansiedade, retraimento ou mesmo uma psicose.

O valor do relacionamento é de interesse central nas obras de Rogers. Segundo ele as necessidades organizmicas básicas do indivíduo podem ser satisfeitas. A esperança desta satisfação faz com que as pessoas invistam uma quantidade de energia grande em relacionamentos, até

mesmo naqueles que não parecem ser saudáveis ou satisfatórios.

A atmosfera que envolve a teoria de Carl Rogers é a da fé na capacidade da pessoa. Rogers considera a pessoa como uma totalidade, isto é, ele designa como organismo esse indivíduo total, ou seja, seu conjunto psico-físico-social. O organismo possui uma tendência básica, que é a tendência ao desenvolvimento: "...a experiência mostrou-me que as pessoas tem fundamentalmente uma orientação positiva", diz Rogers (4).

As pessoas tem a capacidade de regular o funcionamento do psiquismo, mas desde que disponham de certas condições. Estas condições são encontradas, em potência, num clima de relações humanas favoráveis.

E convicção de Rogers que a maioria das pessoas tem estrutura psíquica para enfrentar adequadamente a si mesma, a vida social e profissional, se o ambiente for suficientemente favorável. Isto significa que é necessário um contexto de relações humanas em que a pessoa seja considerada e tratada de modo positivo: sendo aceita e valorizada. Rogers (5) sobre isto faz esta citação:

"O ser humano tem a capacidade latente ou manifesta de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e

eficácia necessárias ao funcionamento adequado".

Isto é próprio do ser humano, não é produto de nenhum tipo de aprendizagem. Para que essa possibilidade se manifeste na vida da pessoa é necessário estabelecer um clima favorável nas relações inter-pessoais e condições definidas. Há a necessidade de um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do "eu", isto é, as relações precisam ser desprovidas de ameaça à concepção que a pessoa faz de si mesma.

Segundo Rogers, a vida no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado. A vida é sempre um processo, é orientada de acordo com as experiências pessoais. Nada é imutável, os princípios e as crenças sempre se modificam. Este processo é permeado pelas relações humanas, por uma determinada qualidade de relações inter-pessoais.

Rogers e Kinget (1977), têm a convicção de que a relação terapêutica é apenas um das formas de relação inter-pessoal. As mesmas leis regem todas as relações deste tipo. E sobretudo a sua visão humanista e unitária da pessoa em crescimento que o impeliu a estender a sua teoria centrada na pessoa a qualquer atividade humana. A sessão psicoterápica não é mais do que um tipo de relação de ajuda,

sendo que esta pode ser encontrada em outros tipos de situações que podem representar as condições da relação terapêutica.

A relação terapêutica ou de ajuda promove o crescimento da personalidade. Rogers faz uma comparação com o organismo humano, que para se desenvolver exige um mínimo de condições favoráveis.

As características da relação de ajuda dizem respeito às atitudes da pessoa que ajuda por um lado, e por outro, à percepção da relação daquele que é ajudado. Numa relação de ajuda, uma das partes procura promover na outra o crescimento e o desenvolvimento. O crescimento é o desenvolvimento integral da pessoa, desenvolvimento do que o sujeito percebe como importante e significativo para ele: saber, poder, prazer e talentos.

Muitos estudos neste sentido foram realizados para verificar a eficácia da relação de ajuda e conseqüentemente da teoria; essa teoria pode ser aplicada a vários tipos de relação de ajuda. Noções como conceito do "eu" ou self e necessidade de consideração positiva podem ser importantes em diversas formas de interação pessoal, como na família, numa classe escolar, e não só num contexto psicoterápico.

Para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a organização da experiência vivida pela pessoa se efetue no

sentido da maturidade e do funcionamento adequado. Para que isso ocorra, o que conta é a percepção da pessoa. Se ela percebe as condições favoráveis e positivas, haverá crescimento do "eu" ou self.

O "eu" ou o "self" é uma estrutura perceptual, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas à própria pessoa. São as características, qualidades, defeitos, valores e relações que ela reconhece como descritivas de si mesma e que percebe como constituindo sua identidade. Esta estrutura faz parte da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências pessoais, em cada momento de sua existência.

Como já foi dito anteriormente, o self ou "eu" é um termo que serve para designar a configuração experiencial composta de percepções relativas à própria pessoa, às relações com o outro, com o meio e com a vida em geral, assim como os valores que essa pessoa atribui a estas diversas percepções. Esta configuração é fluida, isto é, mutável, mesmo que seja sempre organizada e coerente. Ela também é disponível à consciência - ainda que não seja plena ou necessariamente consciente.

O self faz parte da unidade Psico-Física, que é o organismo, e está sujeito à operação da tendência à atualização, ou seja, da regulação do organismo. Portanto,

as experiências são avaliadas visando atingir um objetivo, seja ele qual for.

A tendência à atualização e a noção do "self" são os determinantes do comportamento. E a noção de tendência atualizante o postulado fundamental da teoria, abrangendo a noção de motivação, enquanto esta se relaciona com a redução das necessidades, tensões e impulsos.

Quando as percepções permitem à pessoa sentir-se valorizada, adota este procedimento como modo de vida. Quando uma parte de sua experiência vivida não permite a valorização do self, escapando a seu conhecimento, o controle do seu comportamento lhe escapa, começando a surgir decepções, dissabores, tornando-se a pessoa confusa e desorientada. Dessa forma, são necessárias para que haja desenvolvimento, atualização e condições favoráveis nas relações humanas.

A pessoa podendo viver livremente suas experiências, principalmente as ligadas ao "eu", pode tomar consciência delas - de seus sentimentos, pensamentos e desejos. Háverá então correspondência entre suas experiências e suas percepções. As experiências negativas - hostilidades, inferioridades e medos, também serão representadas na consciência, disto gerando um comportamento inadequadamente guiado, pois é a percepção do self que determina a direção do comportamento.

Quando a pessoa pode tomar consciência de suas experiências, essa consciência permite uma reavaliação e uma correção dessas experiências. Isto pode ser exemplificado através do caso do aluno que tem dificuldade em falar em grupo e se sai mal na apresentação de trabalhos. Se ele tem oportunidade de falar sobre isso, e não precisar esconder seu medo, vai se sentir compreendido e terá melhores condições para enfrentar um grupo.

Rogers tem alguns pressupostos sobre as relações inter-pessoais, que orientam o crescimento pessoal. O primeiro pressuposto diz respeito à transformação pessoal que ocorre entre as pessoas e é facilitada quando as inter-relações são autênticas, isto é, quando elas exprimem abertamente os sentimentos e as atitudes que nelas ocorrem naquele momento. Isto seria a congruência. Há uma consciência dos sentimentos, seguido da sua vivência e expressão.

Uma segunda condição para que haja uma mudança pessoal é o sentimento positivo para com o outro. Isto implica na aceitação de qualquer sentimento num determinado momento - é a consideração positiva incondicional.

A outra condição é que haja apreensão momento a momento da experiência que ocorre no mundo interior da pessoa, é o colocar-se no lugar do outro. Há uma compreensão sem a perda de identidade.

Outro fator importante é a liberdade experiencial, isto é, quando o indivíduo não precisa negar ou deformar aquilo que experimenta para conservar o afeto daqueles que representam um papel importante na sua própria valorização. Isto pode ser exemplificado pela seguinte situação: um aluno quieto passa a ser mais expansivo para obter a atenção do professor, pois este passa a idéia de que dá mais atenção a esse tipo de aluno.

De acordo com a tendência à atualização, o organismo tenta ignorar tudo o que desvaloriza a imagem que tem de si mesmo. Porém, certos elementos da experiência não tem acesso à consciência e esse desnível entre a experiência e sua representação consciente pode conduzir a desordens no funcionamento do organismo. O comportamento, dessa forma, guiado incorretamente mostra-se inadequado.

Quando não é permitido ao indivíduo sentir o que experimenta, sob pena de perder o afeto das pessoas que lhe são significativas - e essas são condições sob as quais depende sua atualização - a angústia causada por essa ameaça leva à repressão da exteriorização dos sentimentos. Desta forma, nesta abordagem fica bem clara a importância das relações humanas em relação ao **auto-conceito**.

Através dos principais tópicos das quatro teorias abordadas, verificamos que Piaget enfatiza o desenvolvimento cognitivo do ser humano. A teoria E-R está preocupada com a

aprendizagem do comportamento humano, quais são os processos utilizados na aprendizagem. Já Freud focaliza sua atenção no mundo interno composto por sentimentos, emoções e coloca como determinante do comportamento este mundo subjetivo e não totalmente conhecido pela própria pessoa; é o determinismo do inconsciente. Rogers privilegia os relacionamentos. Segundo ele o desenvolvimento sadio está vinculado às formas do ser humano se relacionar.

Existe em comum nestas quatro abordagens, uma ênfase no relacionamento inter-pessoal, quando se fala em **auto-conceito**. Este está intimamente relacionado à qualidade das relações humanas. Nosso próximo capítulo discorrerá sobre a formação do **auto-conceito**, para depois ser analisado no contexto educacional e escolar atual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. PIKUNAS, J.- "Desenvolvimento Humano", trad. de Auriphebo Berrance Simões; Ed. Mc Graw Hill do Brasil Ltda; São Paulo, 1979, p.68.
2. IDEM Op. Cit. p. 69/70
3. IDEM Op. Cit. p. 72/73
4. ROGERS, C. R.- "Tornar-se Pessoa", trad. de Manuel José do Carmo Ferreira; Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2a edição; São Paulo, 1975, p. 37/38.
5. ROGERS, C. R., KINGET, G.M.- "Psicoterapia & Relações Humanas", trad. de Maria Luisa Bizzotto, Interlivros, 2a edição; Belo Horizonte, 1977, p. 39.

IV. AUTO-CONCEITO

O Homem tem a necessidade de definir o que é, o que deveria ser, de descobrir o sentido de seu "eu" de forma clara e organizada. Esta necessidade de auto-conhecimento, é portanto, decisiva para que viva em harmonia consigo mesmo e com o meio que o circunda.

Allport (1) escreve:

"O critério seguro da nossa existência e identificação pessoal decorre de nosso sentido de "eu" ".

A esse respeito, também concordamos com Jersild, in Martins (2):

" O "eu" é a síntese de tudo o que inclui suas idéias, atitudes, valores, obrigações. O "eu" é o ambiente total, subjetivo do indivíduo, é um centro distinto de experiências e significações. O "eu" constitui o mundo interno e mais profundo do indivíduo e se distingue do mundo que consiste de outras pessoas e coisas."

O "eu" se desenvolve desde o nascimento do bebê. Erthal (1986), faz uma análise sobre esse início do processo de desenvolvimento. O bebê recém nascido não tem consciência de si mesmo como um "eu". Ele não consegue se separar do resto do mundo. É um ser indiferenciado. É só com o

transcorrer dos primeiros anos de vida que se produz a diferenciação entre seu próprio corpo e os outros.

A percepção do próprio corpo é fundamental para o desenvolvimento do "eu", pois é a parte material e visível dele. É o sentido do "eu" físico que garante a existência do indivíduo. São as sensações e os movimentos que dão a consciência constante de quem a pessoa é. Através dos movimentos do próprio corpo, do contato com a mãe, com outras pessoas e objetos, o bebê vai se percebendo, vai tendo consciência do seu próprio corpo. Essas experiências com o corpo e os contatos, permitem que o bebê vá se "compreendendo" como num "acontecimento contínuo". Ele percebe a mãe que vê hoje como sendo a mesma que viu ontem. Ele vai se percebendo existindo continuamente no tempo e espaço, pois percebe suas necessidades, a satisfações delas e a continuidade desse processo.

A criança vai explorando seu corpo, as coisas que a rodeiam, bem como suas possibilidades e limitações. Ela vai ganhando domínio sobre si mesma explorando o ambiente. Vai sendo capaz de pensar a respeito dela própria, embora tenha apenas uma noção rudimentar de sua pessoa. Ela ainda tem dificuldade em discriminar seus próprios processos internos do resto do ambiente. Aos poucos começa a utilizar o pronome "eu", começando a externalizar seus desejos e intenções. Dessa forma, a criança vai se percebendo e percebendo a existência das outras pessoas.

Com a percepção da existência do outro, fica clara a diferenciação entre eu/outro e vai aparecendo um outro nível de afetividade. A criança já não mais se interessa somente pelo seu corpo, pelos seus movimentos e o resultado disso, mas vai tendo sentimentos sobre outras atividades que não sejam a do "eu".

A esse respeito Piaget (1975) complementa com o que concordamos, dizendo que os sentimentos elementares de alegria e tristeza, sucessos e fracassos, serão experimentados em função dessa objetivação das coisas e pessoas, originando daí os sentimentos inter-individuais.

O aparecimento da linguagem é muito importante no desenvolvimento desses sentimentos e na organização da afetividade. Os sentimentos são ligados diretamente à socialização das ações, e às regularizações dos interesses e valores.

Todos os sucessos e fracassos do indivíduo, se registram em uma espécie de escala de valores. Daí resulta um julgamento de si mesmo, para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que pode ter repercussões sobre todo o desenvolvimento emocional.

Esse sistema de valores condiciona sobretudo as relações afetivas inter-individuais, sendo importante a percepção do próprio indivíduo sobre si, que voltando ao que

como vimos anteriormente, está diretamente vinculada à sua relação com os outros. Retornando, é um círculo, onde a percepção própria se forma através da interação social e o tipo de interação social vai determinar futuramente as mudanças da percepção.

Temos então, que o sentido do "eu", a percepção de si próprio decorre das inter-relações pessoais, isto é, a partir da interação do meio circundante a criança vai se diferenciando e constituindo seu conhecimento a respeito de si ou **auto-conceito**. E através dessa interação que ela vai se conhecendo.

A percepção de si mesmo é por nós entendida como as percepções que a pessoa tem de seu corpo, de suas habilidades, de seu intelecto, das suas experiências de sucessos e fracassos. Para ficar mais claro, apresentamos a definição de **auto-conceito** de Martins (3):

"A construção de um conceito de si mesmo, é um processo lento de diferenciação, no qual o indivíduo gradualmente emerge e se coloca em foco, saindo do seu mundo total de consciência e define progressivamente, de forma cada vez mais clara, quem é ele".

Podemos observar que, independente de diferentes posições teóricas, há uma evolução da terminologia psicológica e o **auto-conceito** pode ser interpretado como uma configuração organizada de percepções de si mesmo, admissíveis à consciência, como produto da interação social; definição esta, com a qual concordamos.

Staats (1978) diz que nas interações interpessoais a criança recebe continuamente mensagens de outras pessoas, que lhe comunicam como é, como a consideram, e quais os efeitos do seu comportamento.

Os sentimentos das outras pessoas em relação a ela, bem como a maneira pela qual tais sentimentos são expressos, exercem uma influência crucial no seu desenvolvimento. Se a criança sente-se segura, amada e encorajada nas explorações iniciais de si mesma e do mundo, ela estará iniciando seu desenvolvimento como pessoa, de maneira satisfatória. Do contrario, tanto seu desenvolvimento intelectual como o emocional poderão ser prejudicados.

A ampliação dos horizontes da criança, resultante da evolução da linguagem, permite-lhe inicialmente o desenvolvimento do **auto-conceito**. Gradativamente a criança torna-se capaz de reinterpretar ou buscar diferentes julgamentos de outrem a respeito de si própria; a criança pequena não tem alternativas e deve se basear naquilo que

seus pais dizem que ela é. Se estes lhe comunicam que é feia e desagradável, ela passará a julgar-se dessa forma. Não deve causar surpresa o fato dela passar a se comportar como se fosse feia e desagradável.

Assim, a orientação e a adequação do conceito de si próprio de uma pessoa é, em grande parte, determinada pela qualidade e natureza dos relacionamentos com as pessoas significativas da vida dela.

A maneira pela qual os pais e os outros reagem ao comportamento da criança tem o efeito de encorajá-la ou inibi-la no processo de sentir o seu próprio "eu". A aceitação pelos outros conduz à atitude de aceitação de si próprio e à capacidade de viver confortavelmente com suas próprias emoções, de defender suas próprias preferências e direitos.

O crescimento da percepção de si mesmo vai regulando o comportamento. Ele torna-se um pivô para a integração das experiências passadas e presentes. Se a pessoa sente que é visto como incompetente, acaba aceitando-se como tal, e vai privando-se do privilégio de sucesso que poderia ser alcançado em condições mais positivas de pensamento.

O fato da pessoa acreditar ou não que os outros se interessam por ela, determina em certa medida, sua opinião a respeito do interesse que os demais lhe experimentam .

A criança que tem um conceito negativo de si, automaticamente é levada a supor que os outros não estão interessados em suas opiniões e atividades. Ao mesmo tempo, é provável que algo nas atitudes dos outros para com ela influa sobre sua crença no interesse que os demais tem sobre o que ela tem para dizer. Vagarosamente o **auto-conceito** atinge o lugar de árbitro final em muitas situações de conflito. As tendências para que a criança atue de acordo com o "eu" começam a predominar.

E a percepção do mundo externo o elemento básico do desenvolvimento do "eu", assim como a sua manutenção. Essa percepção é seletiva a ponto de permitir à pessoa ver somente aquilo que ela quer ver, na tentativa de evitar conflito com idéias incompatíveis com o conceito que já tem de si mesma.

Mesmo quando a tendência do **auto-conceito** é de perpetuar-se através da seleção que ocorre na percepção das experiências que se integram, ou que são rejeitadas, a idéia que uma pessoa faz de si mesma e o significado de ambiente estão sofrendo constantes revisões e reorganizações. Enquanto as idéias antigas tendem a rejeitar as experiências novas que são incompatíveis com elas, estas mesmas

experiências, gradualmente, iniciam e causam uma modificação destas mesmas idéias.

Numa pessoa ajustada este processo de aceitação de novas idéias e mudanças das antigas, é harmonioso e gradual. No indivíduo inseguro este processo leva à desorganização do comportamento. O indivíduo é um sistema unificado e se confronta com a necessidade de manter a harmonia dentro de si mesmo e com o ambiente. Para manter a harmonia e compreender o ambiente, precisa organizar estas interpretações em um sistema que seja inteiramente consistente.

A estabilidade implica numa evolução através da assimilação e integração da experiência do indivíduo, mais do que na manutenção de um status, com que o indivíduo está comprometido, gradual e continuamente no processo de descoberta de si mesmo. A esse respeito Lecky (1945) in Martins (4) escreve:

"A medida que o indivíduo adquire novas experiências, mesmo à medida que o indivíduo é exposto a novas experiências, ele as aceita, ou as rejeita em termos da compatibilidade de que estas experiências apresentam com a avaliação que ele faz de si mesmo. Dessa forma, o indivíduo mantém individualidade, e evita conflito. Assegura, assim, a

manutenção da organização unificada de si mesmo".

Este autor ainda enfoca a necessidade de auxiliar uma criança a formar um conceito de si mesma, adequado e positivo, quando se analisa a importância desse conceito na determinação daquilo que ela será e fará. Ainda mais pelo fato de o **auto-conceito** influenciar diretamente as experiências que enfatizam a sua auto-estima.

Entendemos por auto-estima o sentimento que o indivíduo tem frente a si mesmo, podendo ser negativo ou positivo. Uma definição que aprofunda a nossa idéia é de Rosenberg (5):

"Auto-estima é uma atitude positiva ou negativa frente a si mesmo. O indivíduo com alta auto-estima sente que é uma pessoa digna da estima dos demais, se respeita pelo que é, não se considera necessariamente superior aos outros. Isto não significa que o indivíduo não queira mudar, que não tenha deficiências, mas confia que possa vencer com êxito sua inadequação. A baixa auto-estima implica insatisfação na apreciação de si mesmo".

A partir da definição, podemos ver que a auto-estima é determinada através das reações das pessoas

significativas na vida da criança, que enfatizam ora uma auto-estima alta, ora baixa.

Os sentimentos da criança a respeito de si própria vão se solidificando e a auto-estima se desenvolve baseada no sentimento de valor derivado do amor e do afeto das pessoas que lhe são significativas.

A indiferença materna é preditiva de baixa auto-estima. Circunstâncias familiares adversas desenvolvem na criança medo e ansiedade e, estes sentimentos determinam condições psicológicas que produzem entre outras conseqüências a depreciação diante de si mesma. As atitudes de amor ou rejeição, são de fundamental importância para o desenvolvimento emocional e social.

Decorrente da auto-estima, de como a criança se sente, podemos falar sobre o "eu real" e o "eu ideal". Essas atitudes de apreciação ou depreciação frente a si mesmo, ou seja, a auto-estima é decorrente do auto-conhecimento ou auto-conceito, seja este real ou ideal.

Existe uma percepção do "eu real", que é o conhecimento de si próprio, podendo ser esta percepção positiva ou negativa. De acordo com este conhecimento, traçam-se metas a atingir. Porém, se a percepção de si mesmo é distorcida, os comportamentos e metas não corresponderão ao "eu real". E o caso de uma percepção distorcida quanto à

beleza. Se uma menina se acha muito bonita e não é, e deseja ser modelo, vai se comportar e ter metas que não condizem com o que é.

Há uma discrepância de como se sente e de como se é de fato, gerando incongruência de pensamentos, atitudes, e comportamentos. Assim, não existe correspondência entre o "eu real" e o "eu ideal".

A percepção que se tem de si mesmo, nem sempre concorda com a realidade. Estas distorções são perigosas no que se relaciona com as atitudes referentes ao "eu".

Snigg e Combs, in Martins (6), mostram que uma aceitação realista e precisa do "eu" é essencial para uma vida eficiente; os indivíduos que não se aceitam como são, estão sempre lidando com premissas falsas ou inadequadas.

Como já foi visto, a percepção que é seletiva, pode ser errada como um resultado das distorções produzidas por motivos do indivíduo, pela forma pela qual ele se vê. É preciso fazer uma distinção entre o que a pessoa sente que é o "eu real", e aquilo que ela sente que deseja ser o "eu ideal".

As pessoas com uma discrepância pequena tendem a possuir uma visão razoavelmente confortável de si mesmas; a discrepância fornece objetivos alcançáveis em direção aos

quais o indivíduo pode se dirigir. Poderíamos dizer que esta pessoa se aceita.

Se desde a infância a história do indivíduo foi sempre de adequação e segurança, de forma que ele se perceba como querido e estimado, assim como capaz de realizar aquilo que os outros esperam dele e ele mesmo espera de si, e se aceita, desta forma, tem um **auto-conceito positivo**.

Por outro lado, os indivíduos que apresentam uma discrepância acentuada entre o "eu ideal" e o "eu real", sentem-se comumente aquém de seus próprios padrões e são, conseqüentemente rejeitados, são pessoas centralizadas em si mesmas, ansiosas e inseguras, têm o **auto-conceito negativo**.

Como vimos até aqui, o **auto-conceito** se desenvolve e se altera no intercâmbio das inter-relações humanas, e as pessoas significativas na vida do indivíduo são as "responsáveis" por este processo.

A formação deste processo inicia-se em um contexto familiar representado principalmente pelos pais. Estes são as primeiras figuras significativas com as quais a criança se relaciona portanto, desempenham papel fundamental.

Os primeiros contatos entre mãe e criança são decisivos na formação do conceito de si e auto-estima. E a partir daí, com o desenrolar da interação familiar que esses

sentimentos vão se solidificando. Se uma mãe estiver constantemente zangada com seu filho, punindo-o por coisas erradas que faça, somente pondo em evidência seus aspectos negativos, este começa a conceber-se como mau. À medida que as novas experiências aparecem, a criança tende cada vez mais a avaliar cada situação nova à luz das generalizações prévias.

Maldonado (1981) faz colocações a respeito das atitudes dos pais. Ela diz que a forma que os pais adotam para resolver os conflitos entre eles e seus filhos determinam, por parte destes, reações que mais tarde se refletem na auto-percepção.

Os pais que adotam uma atitude de autoritarismo, são aqueles que tem a necessidade de exercer controle sobre a criança através de ameaças, punições, ordens e excesso de limites. Eles querem moldar seus filhos à sua maneira. Isto pode acarretar bloqueios deste a esfera do comportamento, até restrições a nível de sentimento, como a idéia de que sentir raiva é feio.

A inibição de criatividade, a submissão, a negação de sentimentos, a formalidade nos relacionamentos, ou por outro lado, o comportamento de rebeldia das transgressões das proibições e um **auto-conceito negativo** são algumas das conseqüências da forma autoritária de se educar filhos.

Já os pais permissivos, desenvolvem em seus filhos características de impulsividade, pouca tolerância à frustração, tirania, dificuldade de perceber as necessidades dos outros, dentre outras. O **auto-conceito** também será influenciado por esta conduta.

Os pais que educam os filhos num clima de amor e encorajamento, que não são excessivamente críticos e punitivos, tem filhos com nível mais alto de auto-estima e **auto-conceito** mais positivo.

Rosemberg (1973) também fala a respeito da importância do clima familiar. Desenvolveu uma pesquisa com 5.024 jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, no Estado de Nova York, e de acordo com essa população estudada, chegou a conclusão de que brigas entre casal, divórcio, novo matrimônio, indiferença frente aos amigos dos filhos e ao seu desempenho escolar, podem resultar em atitudes frias, indiferentes, com relação ao adolescente, causando sentimentos de desvalorização e **auto-conceito negativo**.

A influência dos pais é bem maior quando a criança é pequena e não convive com outras pessoas. A medida que vai crescendo não podemos deixar de citar a influência da escola, particularmente do professor, na visão que a criança tem de si mesma.

Segundo Pikunas (1979) é durante a fase intermediária e final da segunda infância, que os colegas e os grupos de referência começam a desempenhar um papel mais importante, competindo e diminuindo a importância dos pais no desenvolvimento e na modificação do **auto-conceito**.

A criança passa a identificar-se cada vez mais com os grupos de pares de sua própria idade e adotar um código de comportamento do grupo de colegas do mesmo sexo.

Os colegas são francos quanto as suas fraquezas ou idiossincracias. Eles apelidam, criticam, podem até ferir; a criança começa a perceber que o que se espera dela fora de casa, é diferente dos padrões dos pais. Os padrões de linguagem, roupas e valores são outros. O grupo de crianças começa a estabelecer regras de convivência, que são diferentes daquelas aprendidas com os pais. Essas regras passam a ser importantes, pois a criança quer ser aceita pelo grupo, e como ela não acredita o suficiente em si mesma para se impor, não tem ainda condição de ter seus valores próprios; se adapta às regras externas, passa a se identificar com a turma, e seu **auto-conceito** começa a sofrer mudanças, pois esperam dela comportamentos que não tinha.

Durante a pré-adolescência, o **auto-conceito** continua se desenvolvendo, à medida que sua identidade se torna cada vez mais relacionada ao grupo de colegas. Geralmente, suas próprias habilidades e talentos são

avaliados em termos da aceitação dos colegas e popularidade. Assim, a atitude do pré-adolescente para com seu "eu" baseia-se nos relacionamentos sociais e desempenhos comparativos.

Com a chegada da puberdade há uma mudança drástica no **auto-conceito**. O adolescente percebe-se ora como adulto diante de certas situações, ora como criança; e para os pais, geralmente, ainda é visto como criança, então o grupo de colegas nessa fase acaba sendo muito importante, pois ele é uma referência, e o adolescente se torna dependente desses grupos. O **auto-conceito** também se acha em estado de maior fluxo neste período.

Como afirmamos anteriormente, os pais, os colegas e a escola são fatores determinantes no desenvolvimento do **auto-conceito**. Não podemos deixar de citar a influência do professor, da escola, com a presença de colegas novos. Com a entrada da figura do professor, novas identificações vão surgir na vida da criança. Ele geralmente é uma figura idealizada e forte, pois parece conter muitos conhecimentos.

E também na escola que a criança atinge um outro nível de expressão, através dos trabalhos escolares, projetos extra-curriculares e atividades de grupo. E através dessas atividades e do relacionamento com o professor que a criança vai se avaliando e tem a oportunidade para desenvolver um **auto-conceito** realístico, como foi visto, a

forma como ocorre os contatos e as avaliações feitas por figuras significativas são fundamentais para o desenvolvimento do **auto-conceito**.

Desse modo, sua avaliação nessa faixa etária, baseia-se em grande parte, nas avaliações feitas pelos colegas e também pelo professor, que é uma figura nova na sua vida. As identificações com essas figuras e seus esforços para mudar de comportamento e para ocultar os traços desaprovados, também influenciam o **auto-conceito**.

A escola como um todo, desempenha um papel significativo na determinação da qualidade do conceito que a criança terá de si mesma, segundo Martins (trabalho citado), tanto no que se refere ao material acadêmico e seu conteúdo, quanto às relações inter-pessoais que lá ocorrem.

Uma criança que ao fracassar na aprendizagem da leitura ou escrita, por exemplo, é ridicularizada pela professora, passa a ver a escola como um lugar desagradável, e a ver-se também, como incapaz. Passa a interpretar as ocorrências escolares futuras dentro desse mesmo contexto, e rejeita o material novo de aprendizagem, com a percepção de que é "burro", de que não aprende quando estuda.

A medida que se convence dessa posição, passa a incluir cada vez mais, os mesmos acontecimentos confirmatórios. Quando o indivíduo já estiver convencido de

sua adequação ou inadequação numa determinada área, suas expectativas serão organizadas para confirmar seu sucesso ou fracasso já experimentados.

Continuando com o ponto de vista do mesmo autor, a criança através do seu desempenho se avalia, devendo a escola dar condições e oportunidades de uma realização produtiva e uma utilização adequada de suas potencialidades, pois esses fatores pesam no desenvolvimento do **auto-conceito**. Por exemplo, o uso indiscriminado da avaliação com notas, o desenvolvimento de sentimentos de inadequação, de desconfiança, induzem ao desenvolvimento de um conceito negativo de si mesmo.

Uma criança que se defronta com objetivos e tarefas que estejam além de suas possibilidades, incorporará o fracasso como parte da imagem que tem de si mesma. Para evitar entrar em contato com essa percepção e evitar um conflito interno, pode mostrar-se desinteressada. Isto é muito comum acontecer. O aluno diz não querer realizar a atividade. Ele está tentando evitar o conflito, pois se tentasse, não conseguiria realizar a tarefa, e se sentiria fracassado.

Comb in Lummertz e Biaggio (1985) mostrando a importância da escola no desenvolvimento do **auto-conceito**, diz que quando este corresponde ao que o indivíduo é, há melhores condições dele se compreender e de aceitar seu

ambiente, o que contribui para o desenvolvimento equilibrado para sua personalidade.

E tarefa do educador cultivar no educando o interesse por experiências que beneficiem a estruturação do **auto-conceito**, já que este é dinâmico, passível de aprendizagem que, no caso, consiste num processo de transformações ininterruptas e causadoras de mudanças. Se o indivíduo tem uma estrutura rígida e resiste à mudanças, o risco de desajustamento será grande.

Como vimos, a escola tem um papel fundamental na construção e reconstrução do **auto-conceito**, isto é, ela simplesmente não fornece o conhecimento acadêmico, ela transmite através das relações que lá ocorrem, elementos que interferem na vida pessoal do aluno e na própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLPORT, G. W.- "Personalidade-Padrões e Desenvolvimento", EPU, 2ª edição; São Paulo, 1973, p. 149.
2. JERSILD, A.T. in MARTINS, J.- "A Escola e o Desenvolvimento do Eu"; Texto não publicado Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, p. 2.
3. MARTINS, J.- "A Escola e o Desenvolvimento do Eu"; Texto não publicado da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, p. 2.
4. LECKY, P. in Martins, Op. Cit., p.1.
5. ROSENBERG, M.- "La Autoimagem Del Adolecent Y La Sociedad"; trad. Castelhana de Margarita Galhana, Editorial Paidós; Buenos Aires, 1973, p. 39.
6. COMBS, A. W. e SNYGGGS, in Martins, Op. Cit, p.6.

V. ESCOLA E O AUTO-CONCEITO

No início deste trabalho abordamos a História da Educação, no seu aspecto filosófico, com o intuito de podermos olhar com mais clareza, o momento atual, e podermos fazer uma reflexão sobre o papel da escola em relação ao **auto-conceito** do aluno. Reflexão esta feita através de um estudo bibliográfico que forneceu os subsídios que embasaram nossas idéias.

Nos referimos à Escola de forma geral, pois, salvo poucas exceções, é facilmente observável que na grande maioria delas, o enfoque da escola recai sobre o aspecto cognitivo do aluno, não levando em consideração o seu "eu" integral.

Estas observações ficam evidenciadas quando analisamos o desenrolar da História da Educação. Através deste histórico fica claro que, subjacente às várias filosofias que norteiam a pedagogia, está a política. E também está claro que não há interesse por uma política educacional que privilegie a grande maioria da população. Embora esta não seja a vertente do nosso trabalho, é um elemento indispensável na nossa reflexão.

Para consolidar a idéia acima, podemos citar o artigo "Um ideal polêmico" de Arroyo (1993) que faz

comentários a respeito do aspecto político da Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional. Toda a LDB contém propostas de formação geral do aluno nos seus princípios mas, na realidade o sistema escolar foi reduzido a um simples instrumento de treinamento, no domínio de habilidades específicas, para o mercado de trabalho, para a leitura e para a escrita.

Esta ênfase utilitarista descaracterizou a concepção e os conteúdos da proposta de formação geral presente nos clássicos da pedagogia moderna. Até o termo foi eliminado, não sendo mais usado "Educação Básica" e sim termos restritivos como ensino primário de primeiro grau, de segundo grau, profissionalizante, técnico, supletivo.

Mesmo na terminologia da pedagogia, da didática, o termo "formação humana e geral", não aparece. A ênfase recai sobre o processo ensino-aprendizagem, avanços progressivos, construção individualizada de conceitos, de habilidades e de domínios específicos.

Nossa preocupação é justamente com uma concepção de Educação que não reduza o conceito de formação geral a um processo de aprendizagem de habilidades e disciplinas, e sim que vincule a Educação a processos básicos da formação humana.

Até agora nos referimos ao conteúdo que é veiculado pela escola. Fica mais complexo quando entramos no âmbito da relação professor-aluno, que, além de transmitir a informação e o conhecimento, tem influência decisiva na esfera afetivo-emocional do aluno, e esta por sua vez, tem relação direta com a esfera cognitiva, com a aprendizagem. Na realidade é um ciclo que se realimenta.

A aprendizagem é norteada em primeira instância, pelas correntes filosóficas, como dissertado anteriormente. Porém, uma análise da História da Educação, demonstra que estamos nesse momento perdidos em meio à uma controvérsia, onde nenhuma corrente é seguida, e como resultado temos a prática da docência dissociada da teoria.

E observado que as escolas tem propostas pedagógicas com objetivos que dizem respeito ao aluno enquanto ser integral, mas na prática esses objetivos não tem se concretizado. As escolas tem referenciais teóricos, os quais permitem uma visão integral do aluno, mas na realidade continuam enfatizando a esfera cognitiva. A cognição, vista assim, fica dissociada do desenvolvimento total do aluno.

Cabe neste momento, a reflexão sobre o significado de "aprendizagem". Aprendizagem não significa decorar ou simplesmente acumular conhecimentos, mas sim permitir que o aluno vá relacionando e integrando seus conhecimentos para

utilizá-los no cotidiano de sua vida e, não só para obtenção de notas e passagem de uma série à outra.

E certo que o objetivo primordial da escola é a aprendizagem, mas que seja uma aprendizagem que envolva o aluno por completo. As condições nas quais ela ocorre são determinantes na sua qualidade e eficiência. O que é observado nas nossas escolas, é a preocupação com a transmissão de um currículo mínimo estabelecido, não se levando em conta de que forma é feito, e se tem alguma repercussão na vida pessoal do aluno.

Nossa preocupação está justamente no que o aluno leva da escola, além do conhecimento, é mas especificadamente nos preocupamos com a percepção que ele tem de si próprio; e se essa percepção é afetada pelas interações ocorridas na escola.

Nossos estudos mostram que a percepção de si mesmo, ou o **auto-conceito** se desenvolve e se transforma a partir das relações inter-pessoais. Relações estas que ocorrem também na escola.

A análises das quatro Teorias de Desenvolvimento mostra que, embora através de processos diferentes, todas enfatizam a importância das relações humanas no desenvolvimento do **auto-conceito**, o qual está diretamente

relacionado com a aprendizagem sofrendo a influência do professor.

A aprendizagem escolar definida como conteúdo é inseparável das condições dentro das quais ela é exercida. Não descartamos todas as variáveis que estão diretamente ligadas ao processo da aprendizagem como currículo, estratégias de ensino, tipos de avaliação, filosofias, mas na impossibilidade de analisarmos cada uma, nos deteremos na variável relação professor-aluno. Relação esta que está diretamente ligada com a questão do **auto-conceito**, já que a escola tem um papel decisivo nesta questão.

Nossa percepção da relação professor-aluno encontrou eco no trabalho de dissertação de mestrado de Cabral (1987), trabalho este que nos deu subsídios para o desenvolvimento de nossas idéias.

Como já dissemos, o objetivo último do professor é a transmissão de um determinado conteúdo. Porém, este conteúdo vai carregado de outros elementos, além da informação. Elementos esses que serão importantes na formação pessoal do aluno.

Isto significa que através da forma pela qual o professor se relaciona com o aluno e transmite o conhecimento, ele está passando para este a percepção, a

imagem que tem dele. O tratamento dispensado ao aluno alcança em linha direta o seu **auto-conceito**.

O professor que somente ressalta as dificuldades do aluno está realçando determinados pontos, mas será que o aluno só tem dificuldades? E será que o professor é capaz de perceber outras peculiaridades deste aluno, de vê-lo com qualidades e limitações?

Parece que não é essa percepção global que o professor tem. Ele vê o aluno fragmentado. Apenas algumas características são percebidas na sala de aula. E muitas vezes, essas caracterizações marcam o aluno e isto repercute na sua vida pessoal, pois o **auto-conceito** permeia todas as realizações. O aluno que é taxado como incompetente para determinada atividade tende a se ver assim em outras situações, conforme vimos em estudos anteriores de Rogers (1977).

O professor precisa se lembrar que as interações ocorridas na escola serão transformadas em base para as interações mantidas fora da escola. Aí está um dos aspectos do papel formador do professor. A esse respeito cabe esta colocação de Augusto João Crema Novaski in Moraes (1):

"...ao longo dos conteúdos quaisquer que sejam, que devem ser cuidadosamente planejados e transmitidos, pode e deve ir sendo vivida essa aprendizagem que, como

disse, é uma das mais importantes na vida: o humano. Creio mesmo que se poderia dizer que os títulos acadêmicos que o professor adquire só tem sentido na medida em que, entre outras finalidades, lhes proporcionem encontros com gente, encontros que através dos conteúdos arduamente adquiridos na pesquisa, resultem num bem-querer que é o sabor do saber. E isso que me faz pensar que o bem da vida é ela própria, pois está preñhe de sentido."

A realidade educacional nos mostra um outro quadro, o do professor preocupado com a metodologia do ensino, com o cumprimento de programas pré-estabelecidos, tudo em detrimento da parte humana que deve existir neste processo, isto é, sem olhar o aluno enquanto pessoa.

As razões que justificam este quadro são muitas e não é nosso objetivo analisá-las, porém, quando falamos em qualidade do ensino, podemos citar a baixa remuneração do professor, que o impele a dar mais aulas, e assim não tem tempo suficiente para o seu estudo e reciclagem.

Porém, esse tipo de justificativa já não se sustenta quando falamos da postura do professor frente ao aluno, ou seja, sua interação com este aluno. Acreditamos que aí estão presentes características pessoais de personalidade e consciência da importância de seu papel formador de seres humanos. Neste papel formador vem a responsabilidade no que diz respeito ao **auto-conceito**.

Em estudos de Dobson, Campbell e Dobson (2), fica claro que o **auto-conceito** é bastante influenciado pela qualidade do contato que o aluno tem com seus professores. Burnel (3) mostra em estudos de 1982 que a percepção do professor é diferenciada em relação ao aluno portador de **auto-conceito negativo**. Schofield (4) em 1981 complementa dizendo que esta percepção do professor faz com que ele dispense um tratamento diferenciado ao aluno. Tratamento este com conotação negativa, tendo como consequência a reafirmação do **auto-conceito negativo**. Em outras condições mais favoráveis da relação professor-aluno, este poderia rever-se talvez de uma forma positiva, além de permitir um melhor envolvimento do aluno na sala de aula.

Todos esses dados se contrapõem ao tipo de relação professor-aluno que é necessário ocorrer para que o aluno se sinta respeitado em relação às suas potencialidades, limitações, bem como às suas características pessoais.

O que se observa na prática da docência do professor é a procura do enquadramento do aluno dentro de normas e regulamentos do estabelecimento de ensino, sem o respeito para a pessoa do aluno, para suas peculiaridades.

Esta conduta tem consequências sérias para o desenvolvimento do **auto-conceito**. Decorrente dessa nossa preocupação é que enfatizamos a Abordagem Rogeriana. Achamos que é um referencial que pode ser aplicado á

Educação, pois considera o aluno em sua totalidade. Não consideramos que deva ser literalmente aplicada, mas pensamos que pode ser um ponto de referência para reflexões.

Rogers (1977) discorre a respeito das relações inter-pessoais e também fala de um tipo de relação professor-aluno que permite o desenvolvimento integral do aluno, tendo como fim último a aprendizagem.

E convicção dele que a maioria das pessoas tem estrutura psíquica para enfrentar adequadamente a si mesmas, a vida social e profissional, se o ambiente for suficientemente favorável. Isto significa que é necessário um contexto de relações humanas em que a pessoa seja considerada e tratada de modo positivo: onde é aceita e valorizada.

Todos seus pressupostos, de acordo com Puente (1978), são aplicados na sua Teoria da Educação, onde o centro do processo educativo é o aluno. O ensino centrado no estudante foi teorizado depois que a teoria sobre psicoterapia já tinha aceitação, sendo o resultado complexo de diferentes experiências e conhecimentos de Rogers. Também outros teóricos da Educação como Dewey, N. Cantor, E. Kelley, Snygg e Combs, embasam o ensino centrado no estudante.

Educação, pois considera o aluno em sua totalidade. Não consideramos que deva ser literalmente aplicada, mas pensamos que pode ser um ponto de referência para reflexões.

Rogers (1977) discorre a respeito das relações inter-pessoais e também fala de um tipo de relação professor-aluno que permite o desenvolvimento integral do aluno, tendo como fim último a aprendizagem.

E convicção dele que a maioria das pessoas tem estrutura psíquica para enfrentar adequadamente a si mesmas, a vida social e profissional, se o ambiente for suficientemente favorável. Isto significa que é necessário um contexto de relações humanas em que a pessoa seja considerada e tratada de modo positivo: onde é aceita e valorizada.

Todos seus pressupostos, de acordo com Puente (1978), são aplicados na sua Teoria da Educação, onde o centro do processo educativo é o aluno. O ensino centrado no estudante foi teorizado depois que a teoria sobre psicoterapia já tinha aceitação, sendo o resultado complexo de diferentes experiências e conhecimentos de Rogers. Também outros teóricos da Educação como Dewey, N. Cantor, E. Kelley, Snygg e Combs, embasam o ensino centrado no estudante.

Seguindo o mesmo modelo da sessão psicoterápica, ele transporta para a situação escolar os seus princípios de ação. Distingue o ambiente facilitador as condições facilitadoras do processo da aprendizagem.

Se a aprendizagem é pessoal, ela deverá acontecer através de um processo de auto-descoberta e a partir de experiências pessoais. O que ocorre é a facilitação da aprendizagem mediante condições externas. O ensino é apenas um meio para a aprendizagem do aluno. Ensinar é fazer o outro crescer, é criar condições para que o outro, a partir dele próprio, aprenda e cresça.

Baseado na sua prática de magistério, Rogers ainda de acordo com Puentes(1978), diz que uma Educação centrada no estudante deve ser experiencial, pessoal, onde o professor está a serviço do aluno, visando a uma aprendizagem que abranja sentimentos e idéias.

Para criar um ambiente facilitador, o professor deverá comunicar à classe a sua atitude de confiança nas suas capacidades de aprender; deverá colocar-se à disposição do estudante, interessando-se tanto pela esfera emocional dos problemas como pela sua esfera cognitiva, convencido de que a eficácia da sua ação como professor está dependendo fundamentalmente do grau da sua própria autenticidade.

Como pré-condição da aprendizagem, Rogers estabelece que o estudante esteja em contato com problemas vitais. Nada pior para ele que um aluno passivo, como aqueles que frequentam os cursos por obrigação. O aluno não aprende apenas a conhecer as suas próprias emoções, mas além disso, deve aprender conteúdos cognitivos, que não lhe são acessíveis senão através de material didático e do próprio professor que é um instrumento a serviço do aluno.

A teoria educacional de Rogers, segundo Fuente (1978) visa a processos afetivos, diz respeito ao aspecto interacional da situação escolar, enfoca as relações interpessoais e inter-grupais das pessoas em situação de aprendizagem.

Sua teoria trabalha com o self, com a percepção do próprio aluno. Mostra que a pessoa percebe o mundo através de seu self. Aquilo que se relaciona com o self é percebido com destaque e é suscetível de ser modificado em função dos desejos e angústia da pessoa. O que não tem relação com o self tende a ser percebido mais vagamente ou a ser totalmente negligenciado. Portanto é a noção do self que determina a eficácia ou ineficácia da tendência atualizante.

A eficácia da tendência a atualização do self depende do caráter realista da sua percepção; quando há correspondência ou congruência entre os atributos que a

pessoa acredita possuir - a imagem que tem de si - e aqueles que de fato possui.

São dois os critérios para a verificação do caráter realista de qualquer percepção:

- a experiência vivida: sentimentos, desejos, ansiedades, angústias da pessoa a respeito do objeto em questão.
- o testemunho fornecido pela conduta da pessoa e pela conduta de outros em relação a ela. Rogers (5) exemplifica:

" A pessoa que se considera líder pode comprovar essa percepção consultando sua experiência - gosta de falar em público e mantém a atenção dos ouvintes, e através do testemunho das outras pessoas quanto ao seu desempenho de falar em público".

Temos aqui novamente, a importância das relações inter-pessoais para a própria percepção. Decorrente dessa inter-relação que deve existir entre professor e aluno, Puente (1978) nos fala das três condições rogerianas que facilitam o processo da aprendizagem :

- a autenticidade do professor
- a sua aceitação
- a sua compreensão

Por autenticidade entende-se que o professor seja ele mesmo na relação com o aluno, de forma que exista

durante essa relação uma real integração - comunicação - entre as suas próprias experiências e o seu comportamento, de tal forma que ele possa sentir-se entusiasmado por um assunto, e desestimulado por outro, que ele não sinta necessidade de impor aos seus alunos o seu modo de sentir e pensar.

A aceitação consiste em que o professor manifeste uma consideração pelo aluno, que seja calorosa, positiva e incondicional, que ocorra uma relação de ajuda que não seja fria, nem super-envolvente, possibilitando o estabelecimento de uma atmosfera de segurança para o aluno.

A compreensão, finalmente, consiste em que o professor sinta, interna e sensivelmente, o mundo fenomenal do aluno, ainda que confusamente, como se fosse próprio, empaticamente, isto é, de dentro do aluno, e a partir do seu quadro de referência, não o avaliando ou julgando do seu próprio ponto de vista.

Entre estas três condições existe uma interdependência dinâmica, pois significaria bem pouco aceitar um aluno que não é compreendido empaticamente. Das três condições, talvez a mais importante é a autenticidade do professor. Pois o professor que não se aceita e não se compreende dificilmente aceitará e compreenderá o aluno.

Há ainda, uma quarta condição, que é a percepção pelo aluno das atitudes do professor.

Além dessas condições o professor deve criar um ambiente facilitador comunicando à classe a sua atitude de confiança na sua capacidade de aprender; deverá colocar-se a disposição do estudante, interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela sua dimensão cognitiva, convencido de que a eficácia da sua ação como professor está dependendo fundamentalmente do grau da sua própria autenticidade.

Decorrente de todas essas condições, Rogers in Fuente (1978) propõe uma aprendizagem significativa em termos de princípios ou hipóteses, que ele mesmo sistematiza. São eles:

1. Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
2. A aprendizagem significativa só ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do "eu", na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência.

4. As aprendizagens ameaçadoras ao "eu" são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas.
5. Quando é pequena a ameaça ao "eu", é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
6. Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do seu processo de forma responsável.
8. A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a sua pessoa - sentimento e intelecto - é mais duradoura.
9. Independência, criatividade e auto-confiança são todas facilitadas quando são básicas à auto-crítica e à auto-avaliação de outros.
10. A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.

O Ensino centrado no Estudante, de acordo com tudo o que vimos, pode ser implantado dentro de uma instituição educacional, mas não contra as suas estruturas.

Neste capítulo procuramos mostrar a posição da escola com relação ao **auto-conceito** e apontar uma teoria que considera o aluno como ser integral. Dessa forma, a escola tem possibilidades de trabalhar com esse fator tão importante para o desenvolvimento sadio da personalidade, que é o **auto-conceito**.

Nosso objetivo é contribuir, mesmo que refletindo, para uma mudança de postura na escola, visando sempre o desenvolvimento integral do aluno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. MORAIS, Regis de (org) - "Sala de Aulas : Que espaço é Esse?"; Editora Papirus; Campinas, 1986, p. 13.
2. DOBSON, Judith, Campbell N. Jo e Dobson, Russel L.- " The Relationship Between Children's Self-Concepts, Perceptions of School, and Life Change"; Elementary school guidance e counselin 12/82; vol.17(2), 100/107 in Cabral, E. C. - "Influência da Interação Professor-Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem"; Tese de Mestrado da F.E., UNICAMP, Campinas, 1987, p 29
3. BURNEL, Raymond - "Mexican and Anglo American Achildren's Locus of Control and Achievement in to Teachers Attitudes"; Journal of Genetic Psychology 82 (mar); vol. 140 (1), 131/143, in Cabral, Op. Cit. p.30.
4. SCHOFIELD, Hilary L. - "Teacher effects on Cognitive and Affective Pupil Outcomes in Elementary School Mathematics"; Journal of Educational Psycology; 1981, vol. 73, n.4, 462/471, in Cabral, Op. Cit. p.30.
5. ROGERS, C. R.; KINGET, G.M. - " Psicoterapia & Relações Humanas"; trad. de Maria Luisa Bizzotto; Interlivros, 2a edição; Belo Horizonte, 1977, p. 48/49.

VI. CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi fazer uma reflexão a respeito da posição da escola com relação ao **auto-conceito** do aluno.

Reflexão esta motivada pela observação da situação em que se encontra a escola.

Situação esta que pode ser melhor compreendida quando sabemos um pouco do trajeto da Filosofia Educacional, e quando constatamos que a escola não está vinculada a nenhum pensamento pedagógico definido e sim, à recortes das tendências filosóficas.

Abordamos o Desenvolvimento Humano inicialmente em linhas gerais, e depois citamos quatro correntes, com o propósito de passarmos uma visão integrada de Homem, visão esta que norteia nosso trabalho.

Por este mesmo motivo abordamos a formação do **auto-conceito** desvinculada de uma determinada teoria, com o intuito de assinalarmos sua importância, desvinculando-o de um só ponto de vista.

Estes foram nossos subsídios para repensarmos sobre o papel da Educação. Papel esse que tem a aprendizagem

como fim último, mas que tem um caminho a ser trilhado para isto.

Para que a aprendizagem seja alcançada, dentre os vários fatores que concorrem para isto, está a relação professor-aluno. Fator este que também é o grande responsável por um desenvolvimento sadio da personalidade do aluno.

Nos parece claro que o professor é um agente formador de personalidades, e que a aprendizagem sofre influência do **auto-conceito**. O aluno com **auto-conceito negativo** tem mais dificuldades para aprender.

Dessa forma, o professor que não leva em conta essa percepção que o aluno tem dele mesmo, contribui para um conflito na esfera emocional, e também para um desempenho intelectual talvez não condizente com seu potencial.

A constatação feita com relação ao **auto-conceito** na escola é que ele não é objeto de estudo. A preocupação reside na transmissão de um conteúdo, não se levando em conta a forma dessa transmissão.

Não observamos ainda a preocupação em tornar este tema assunto de estudo e de consequentes medidas, visando à melhor formação do aluno, já que "formar" integralmente,

significa trabalhar também com o **auto-conceito** do aluno, pois este é o responsável pela qualidade da vida.

Achamos que a importância desse trabalho reside na reflexão séria sobre este tema. Nosso desejo é que este seja apenas um ponto de partida para a busca de caminhos que proporcionem ao aluno o desenvolvimento sadio e o crescimento pessoal.

BIBLIOGRAFIA

1. ALLPORT, G. W. - "Personalidade-Padrões e Desenvolvimento"; EPU, 2a edição; São Paulo, 1973
2. Arroyo, Miguel G. - "Um Ideal Polêmico", artigo publicado no jornal CRP/06; São Paulo, fev/1993, p. 12.
3. BALDWIN, A.L. - "Teorias de Desenvolvimento da Criança", trad. Dante Moreira Leite; Livraria Pioneira Editora; São Paulo 1973.
4. Cabral, E. C. - "A Influência da Interação Professor-Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem", Tese de Mestrado da F.E.; UNICAMP, Campinas, 1987.
5. ERTHAL, T.C.S. - "Auto-Imagem: Possibilidades e Limitações de Mudanças"; Arquivo Brasileiro de Psicologia; vol. 38 (1), Rio de Janeiro, 1986.
6. FADIMAN, J., FRAGER, R. - "Teorias da Personalidade", trad. Camila P. Sampaio, Sybil Soldié; Editora Harper & Row do Brasil Ltda; São Paulo, 1979.
7. LIBANELO, J.C. - "Democratização da Escola Pública - Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos"; Edição Loyola; São Paulo, 1985.
8. LUMMERTZ, J.G., BIAGGIO, A.M.B. - "Psicologia do Desenvolvimento - Relações entre Auto-Conceito e Nível de Satisfação Familiar em Adolescentes", artigo publicado na Universidade Federal do R.G. do Sul; Pós Graduação em Educação; Porto Alegre, 1985.
9. MALDONADO, M.T. - "Comunicação entre Pais e Filhos, a Linguagem do Sentir"; Editora Vozes, 2a Ed. Petrópolis, 1981
10. MARTINS, J. - "A Escola e o Desenvolvimento do Eu", Texto não publicado da F.E. da UNICAMP, Campinas .
11. MORAIS, Regis de (org) - "Sala de Aula : Que espaço é Esse?"; Editora Papirus; Campinas, 1986.
12. PIAGET, J. - "Seis Estudos de Psicologia", trad. Profa. Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva; Ed. Forense Universitária; Rio de Janeiro, 1975.
13. PIKUNAS, J. - "Desenvolvimento Humano", trad. de Auriphebo Berrance Simões; Ed. Mc Graw Hill do Brasil Ltda; São Paulo, 1979.

14. PUENTE, M. - "O Ensino Centrado no Estudante", Ed. Cortéz & Moraes; São Paulo, 1978.
15. ROGERS, C.R. - "Liberdade para Aprender", trad. de Edgar de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade; Interlivros, 2a edição; Belo Horizonte, 1973.
16. ROGERS, C.R. - "Tornar-se Pessoa", trad. de Manuel José do Carmo Ferreira; Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2a edição; São Paulo, 1975.
17. ROGERS, C. R., KINGET, G.M. - "Psicoterapia & Relações Humanas", trad. de Maria Luisa Bizzotto, Interlivros, 2a edição; Belo Horizonte, 1977.
18. ROSENBERG, M. - "La Autoimagem Del Adolecent Y La Sociedad", trad. Castelhana de Margarita Galhana; Editorial Paidós; Buenos Aires, 1973.
19. STAATS, A. W. - "Comportamento Humano Complexo", trad. Carolina Mastuscelli Bori; EPU Editora Pedagógica e Universitária Ltda; São Paulo, 1973
20. STAATS, D.A. - "Introdução à Psicologia; EPU; São Paulo, 1978.
21. SUCHODOLSKI, B - "A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas", trad. Eliana Rombert Soeiro; Livros Horizontes Ltda; 3a Edição, Lisboa, 1984.