

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**“O AUTOCONCEITO NOS CONTEXTOS  
FAMILIAR, SOCIAL E ESCOLAR”**

**MARIA CAROLINA COSENZA ARAUJO**

**CAMPINAS**

**2002**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**TÍTULO: “O AUTOCONCEITO NOS CONTEXTOS FAMILIAR, SOCIAL E ESCOLAR”**

**Autora: Maria Carolina Cosenza Araujo**

**Orientador: Prof. Dr. Valério José Arantes**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Maria Carolina  
Cosenza Araujo e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**CAMPINAS**

**2002**

© by Maria Carolina Cosenza Araujo, 2002.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Araujo, Maria Carolina Cosenza.

Ar15a O autoconceito nos contextos familiar, social e escolar / Maria Carolina  
Cosenza Araujo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Valério José Arantes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Autoconceito. 2. Auto-estima. 3. Auto-imagem. 4. Adolescência.  
I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação.

02-0180-BFE



"As três Graças". Detalhe de "Primavera" de A. Botticelli. 1478. Têmpera sobre madeira. 201 cm x 313 cm. Galeria degli Uffizzi, Firenze. Itália.

Aos meus três amores:

Fernando (marido)

Fernando (filho)

Paula (filha) porque sabem doar, receber e retribuir amor.

## AGRADECIMENTOS

---

Meu carinho e agradecimento:

Ao bom **Deus** sempre presente iluminando meu caminho, fazendo da queda um novo passo; do sonho, uma força e da procura, um encontro.

Aos meus pais, **Liberato e Neia**, que compartilharam comigo meus sonhos e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir sempre.

Ao **Professor Doutor Valério José Arantes**, pelo carinho e amizade demonstrados, não só na orientação deste trabalho, mas na disposição de “sonhar junto”.

Aos **Professores Doutores Carlos Alberto Vidal França, James Patrick Maher e Paulo Rennes Marçal Ribeiro** pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de Qualificação e por aceitarem participar do processo de Defesa.

Aos amigos especiais, **Valdete B. Basaglia, Luiz Antonio Nóvoa, Janete Costa** e a todos, que um dia forem capazes de...

*“...Sonhar, mais um sonho impossível,...  
lutar, quando é fácil ceder,  
vencer o inimigo invencível,  
negar, quando a regra é vender.  
Sofrer a tortura implacável,  
Romper a incabível prisão,  
voar, no limite improvável,  
Tocar o inacessível chão.*

*É minha lei, é minha questão,  
virar este mundo, cravar este chão.  
Não me importa saber se é terrível demais,  
Quantas guerras terei de vencer  
Por um pouco de paz. E amanhã,  
Se este chão que eu beijei  
for meu leito e perdão,  
vou saber que valeu delirar  
e morrer de paixão.*

*E assim, seja lá como for,  
Vai ter fim a infinita aflição.  
E o mundo vai ver uma flor  
A brotar do impossível chão”.*

Darion, J. e Leigh, M.  
“The impossible dream”. Tradução de Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra.

## RESUMO

---

O objetivo deste trabalho é esclarecer idéias, situar pesquisas e estudos sobre o autoconceito, com enfoque na adolescência. Na revisão da literatura verificamos que a formação do autoconceito, auto-estima e auto-imagem depende das considerações e percepções que o indivíduo tem de si mesmo e, também do julgamento que os outros fazem dele, sobretudo, influenciado pelas interações estabelecidas, nos contextos: familiar, social e escolar. Inicialmente, fizemos uma retrospectiva, na qual mostramos que o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo, acha-se vinculado ao desenvolvimento histórico e social da humanidade, transformando-se a cada nova geração. A seguir, as teorias psicológicas relatam a adolescência como um período um tanto crucial no desenvolvimento humano, no qual, a rigor, consolida-se a identidade e prepara-se para a vida adulta. Enfocamos o processo de estruturação do autoconceito, tendo como referência a teoria de Erikson. No desenrolar da vida, as pessoas passam por diferentes situações que as levam a estruturar, rever, reafirmar ou rejeitar atitudes e valores. Primeiro, a família; depois, a sociedade em geral e a escola em particular vão submetendo o indivíduo às diferentes pressões e exigências que o levam a construir e a modificar sua visão e postura em relação ao mundo. Nessa construção, tanto a qualidade das relações pais-filhos, quanto o relacionamento professor-aluno mostram-se fatores importantes. Dessa forma, a maneira como os pais expressam o seu afeto para com seus filhos e, também o modo como o controle e a disciplina são exercidos, são fatores que contribuem na estruturação de um autoconceito positivo ou negativo. De forma similar, o relacionamento entre os membros do grupo e da interação professor-aluno são também fatores que influenciam tanto na formação do autoconceito quanto no ajustamento do aluno à escola. Como a escola pode ser considerada o espaço onde se produzem as mais complexas relações interpessoais, e o autoconceito é modulado, julgamos ser relevante a proposta de uma abordagem no trabalho docente, como um caminho para ajudar na construção de um autoconceito saudável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoconceito. Auto-estima. Auto-imagem. Adolescência.

## ABSTRACT

---

The purpose of this study is to understand ideas, survey research and studies on self-concept focusing adolescence. According to the related literature, self-concept, self-esteem and self-image assessment depend upon the individual's self formed perception as well as the others' judgment on him/her, influenced by interactions from familial, social and school settings. At first, based on a review, we could observe that the individual's self-knowledge has been linked with historical and social development of humanity; moreover, it changes as new generation comes. Next, some psychological theories show the adolescence as one of the most difficult periods of human development; that is, the identity becomes stable and ready for adulthood. The structured self-concept process was highlighted based on Erikson's theory. During life, people are under several situations leading them to structure, review, and restate attitudes and values. The individual undergoes many different pressures and requirements, first from the family, then the society, in general and school, in specific. These can change his/her point of view and role in relation to the world. Both the quality of parent-child and teacher-student relationships is important factor in this construction. Therefore, the structure of a positive and negative self-concept is provided by the way parents express their affection, and also the way the control and discipline are played. Similarly, the relationship among members of a group, and teacher-students' interaction are also considered factors which influence self-concept assessment, and the student's adjustment to school. As the school setting is considered the most complex interpersonal relationship, and where the self-concept is outlined; we proposed a teaching approach to validate the construction of a health self-concept.

**KEY WORDS: Self-concept. Self-esteem. Self-image. Adolescence.**

## SUMÁRIO

---

<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo 1 - O Desenvolvimento Humano</b>	5
<b>Capítulo 2 – Adolescência</b>	21
<b>Capítulo 3 - Autoconceito: Auto-Estima e Auto-Imagem</b>	33
3.1- Termos explicativos	35
3.1.1- Autoconceito	38
3.1.2- Auto-estima	42
3.1.3- Auto-imagem	44
3.2- Concordância entre os termos	45
<b>Capítulo 4 - A Construção do Autoconceito</b>	51
<b>Capítulo 5 - O Autoconceito nos contextos: familiar, social e escolar</b>	63
5.1- Contexto Familiar	63
5.2- Contexto Social	66
5.2.1- O papel do grupo	68
5.3- Contexto Escolar	69
5.3.1- O papel da Escola	70
5.3.2- A relação Professor-Aluno	74
5.4- Aplicações Educacionais	76
5.4.1- Desenvolvimento de Habilidades Técnicas de Ensino	77
5.4.2- Dinâmica de Grupo	81
5.4.3- Jogos, Jogos Dramáticos e Dramatização	89
<b>Considerações Finais</b>	93
<b>Bibliografia</b>	99
<b>Anexo</b>	109

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

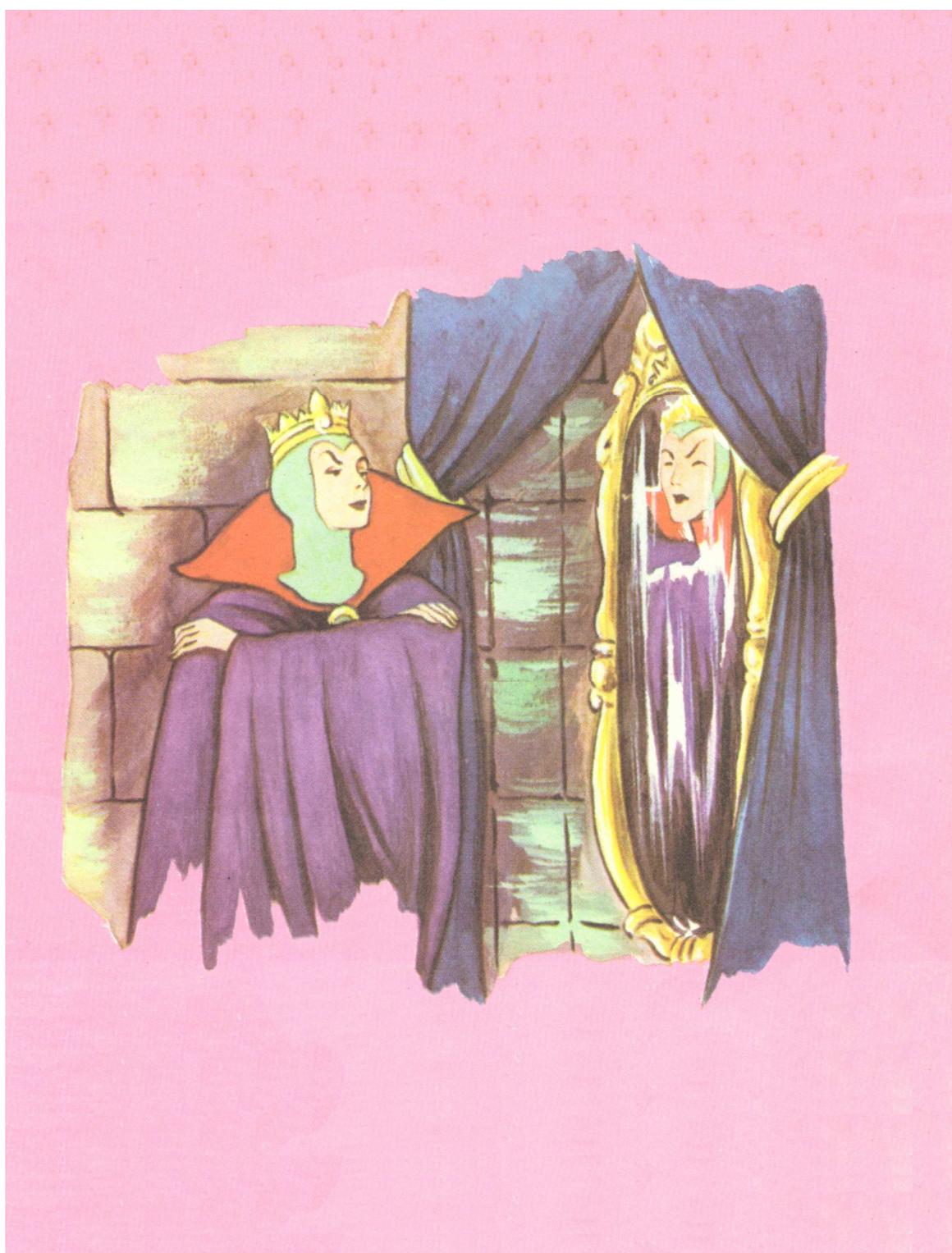
---

J. J. Rousseau <sup>*</sup>	5
Lição de Anatomia – Rembrandt <sup>**</sup>	8
Watson <sup>*</sup>	11
Skinner <sup>*</sup>	12
Freud <sup>*</sup>	12
Jung <sup>*</sup>	12
Maslow <sup>*</sup>	13
Figura 1 – A hierarquia das necessidades básicas de Maslow	17
Stanley Hall <sup>*</sup>	22
Adolescentes <sup>***</sup>	25
Jean Piaget <sup>*</sup>	29
Vygotsky <sup>*</sup>	31
William James <sup>*</sup>	33
Carl Rogers <sup>*</sup>	41
Erik Erikson <sup>*</sup>	51
Figura 2 – Diagrama Epigenético criado por Erik Erikson	52
Quadro 1 – Comparação das Teorias de Fases de Freud e Erikson	54
Figura 3 – Representação gráfica do caminho percorrido pela humanidade	67
Figura 4 – Ilustração “Só é permitido o que não é proibido”	71/72

<sup>\*</sup> As fotos dos pensadores apresentadas são de autores desconhecidos, extraídas de sites diversos.

<sup>\*\*</sup> Coleção “Grandes Artistas”. Vida, obra e inspiração dos maiores pintores, S. Paulo: Ed. Nova Cultural. 1986. vol. III p. 58.

<sup>\*\*\*</sup> Foto de autor desconhecido.



"Madrasta ao espelho". Extraída de "Branca de Neve e os sete anões" - Clássico da Literatura Infantil

## INTRODUÇÃO

---

“Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu?”  
(extraído da História de Branca de Neve e os sete anões).

Certas recordações da infância influenciaram e influenciam até hoje os sonhos dos homens. Quem de nós não se lembra dos contos de fadas, das histórias do saci-pererê e das fábulas, que ouvíamos quando éramos crianças? Quem não torceu contra a madrasta má da Cinderela? Quem não vibrou de felicidade quando as mocinhas foram reconhecidas como belas e sentindo-se assim, foram valorizadas e capazes de conquistar o príncipe e com ele serem felizes para sempre? Quem não ouviu contar do belo Narciso que viu a própria imagem refletida nas águas de um lago (espelho d'água) e apaixonou-se perdidamente por ela, sem que, no entanto, conseguisse obtê-la para saciar seu desejo, morrendo consumido pela paixão?

Todas essas histórias, além de exercerem um certo fascínio sobre nós, povoavam a nossa imaginação, lidavam com o reconhecimento das nossas qualidades pelos outros e por nós mesmos. Da mesma forma, outras tantas falam dos nossos desejos, das nossas necessidades e da imagem que temos de nós mesmos; por isso são inesquecíveis.

A partir das informações que recebe do meio e dos adultos significativos em sua vida como pais, irmãos, professores ou colegas, a criança cria e desenvolve sua auto-imagem, já possibilitando antever no futuro o que provavelmente será em relação aos adultos que a cercam. Conseqüentemente, as imagens do outro servem de pontos de referência para buscar o seu autoconhecimento e para se transformar.

Trabalhando com jovens, sempre procuramos conscientizá-los de suas potencialidades, no entanto, um fato nos chamou a atenção, pois ao solicitar que fizessem uma retrospectiva das suas vidas e relembassem uma experiência marcante vivida na infância e que teria afetado seus sentimentos de competência e valor pessoal, seja de forma positiva ou negativa, constatamos que era freqüente se reportarem ao comportamento de seus pais e de seus professores.

O conceito de si mesmo tem uma influência decisiva em como a pessoa percebe os acontecimentos, os objetos e os outros indivíduos em seu ambiente. O autoconceito é,

portanto, um produto da experiência do indivíduo e pode ser entendido em termos de como ele se define, uma vez que se refere aos conhecimentos, idéias, crenças e atitudes de si mesmo. Para tanto, utiliza-se de dois processos cognitivo-afetivo associados: um componente descritivo, a auto-imagem e um avaliativo, a auto-estima.

Na prática, o termo autoconceito é mais empregado para se referir à dimensão avaliativa da autopercepção, daí decorrendo uma confusão terminológica entre autoconceito, auto-estima, auto-imagem, imagem de si mesmo, enfim, todos usados como sinônimos.

Nos últimos anos, numerosas pesquisas interessaram-se pelo estudo do autoconceito, motivadas, fundamentalmente, pela crença de que o mesmo está relacionado com o processo educativo em geral e, mais especificamente, com a educação afetiva.

Partindo das experiências acumuladas por três décadas em sala de aula e como diretora de escola de ensino médio, optamos por realizar um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre “autoconceito” com o objetivo de suprir algumas necessidades docentes como a humanização do saber. Por trás desse interesse, há o pressuposto de que o professor deveria ter um ideal pedagógico relacionado com a prática que ele desenvolve na sala de aula e em outros momentos de sua atividade docente para repensar em sua postura e em sua responsabilidade de professor e educador na construção do autoconceito de seus alunos.

Tendo por base a literatura pesquisada, podemos afirmar que a adolescência é uma fase típica do desenvolvimento do jovem da nossa sociedade moderna, isso porque uma sociedade industrializada exige um período para que o jovem adquira os conhecimentos necessários para dela participar. Mas, nem todo adolescente de nossa sociedade passa pelo mesmo processo, já que uma boa parte das tarefas de um adulto não exige um tempo muito longo de preparação. É só pensar nos serventes da construção civil, nos bóias frias, nos trabalhadores braçais em geral. A grande maioria dos nossos jovens não chega ao curso superior e são poucos os que concluem o ensino médio. Muitos deixam a escola, antes mesmo de terminar o ensino fundamental, e ingressam precocemente no mercado de trabalho, sem uma qualificação adequada para o mesmo.

Na primeira parte do nosso estudo, como um pano de fundo, será abordado o desenvolvimento humano, por meio de uma retrospectiva, apresentando as principais concepções do homem, desde a citada no Gênesis, o primeiro livro da Bíblia, até as encontradas nos trabalhos dos pensadores atuais. Sob nosso ponto de vista, o homem é um

produto histórico e não pode ser entendido como ser isolado, porque ele se torna humano em função de ser social. Seu desenvolvimento está ligado, em cada momento histórico, às exigências de conhecimento acumulado da humanidade, às demais áreas do conhecimento humano e aos novos desafios colocados pela realidade econômica e social e, também, pela incrível necessidade dele se conhecer. Além disso, a sua vida precisa de um significado que o transcenda.

Na seqüência, recorreremos à Psicologia para focar as quatro grandes correntes ou forças mais conhecidas: Psicologia Comportamental ou Behaviorismo; Psicanálise; Psicologia Humanista e Psicologia Transpessoal.

No segundo capítulo, será feita uma reflexão sobre algumas definições de adolescência e vertentes teóricas da psicologia como a psicanálise e a psicologia genética de Piaget e Vygotsky, que estudam esse tema tão importante em nossa realidade existencial.

Em cada cultura e mesmo em momentos distintos da nossa cultura, a adolescência é identificada diferentemente. Por exemplo, nas sociedades antigas como nas gregas e romanas, só os jovens, que se preparassem para serem guerreiros, governantes ou filósofos, é que tinham um período adolescente entre a infância e a idade adulta; portanto, mostrando a adolescência como fruto de um processo cultural que é diferente de puberdade cujo aspecto é biológico e universal. A questão básica para os adolescentes é o desenvolvimento de uma identidade que lhes vá fornecer uma base sólida para a vida adulta.

No terceiro capítulo, apresentaremos um estudo das concepções de autoconceito, considerando a confusão conceitual e metodológica encontrada e, ao mesmo tempo, faremos uma distinção e inter-relação entre autoconceito, auto-estima e auto-imagem. Procuraremos deixar claro que a divisão: autoconceito, auto-estima e auto-imagem é simplesmente um recurso didático, e que os termos referem-se a um conjunto de atitudes e crenças inter-relacionadas que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe. Essas crenças são um produto de sua interação social, da relação com o ambiente e com os outros que lhes são significativos, tais como, pais, amigos e professores. Ainda neste capítulo, mostraremos os resultados de algumas pesquisas realizadas sobre o autoconceito.

No quarto capítulo, será estudada a construção do autoconceito, com base na teoria de Erikson, dando ênfase à adolescência como um período de desenvolvimento humano de grandes mudanças, conflitos e contradições que desencadeiam na busca e consecução da

identidade do indivíduo. Segundo a teoria Eriksoniana, o indivíduo desenvolve gradativamente um senso de identidade em oito estágios psicossociais, desde a infância até a velhice: confiança, autonomia, iniciativa, produtividade, identidade, intimidade, generatividade e integridade. A adolescência marca o primeiro momento em que um esforço consciente é feito para responder à pergunta: Quem sou eu? O conflito que marca este estágio é *identidade versus confusão de identidade*.

A identidade do adolescente envolve a organização de habilidades, crenças e da sua história em uma imagem consistente de si mesmo, envolvendo escolhas e decisões. Se o adolescente não consegue integrar todos esses aspectos e escolhas, ou se ele se sente incapaz de escolher, existe a ameaça da confusão de identidade. Lutando para fazer escolhas, os adolescentes estão vivenciando o que Erikson chamou de “*moratória social*”, um adiamento que a sociedade oferece aos jovens, enquanto se preparam para a vida adulta.

Desde a fase da emergência do eu, quando se inicia a organização interna das experiências da identidade pessoal, o autoconceito vai evoluindo e reformulando-se, mesmo na etapa da vida adulta, em função da qualidade das relações interpessoais, da autoconfiança das experiências sociais e do seu quadro de expectativas.

Por fim, no quinto capítulo, trabalharemos o autoconceito nos contextos: familiar, social e escolar. Como o período da adolescência inclui uma superação da dependência dos pais, é através dos grupos de amigos e na escola que o jovem procura ajuda para resolver os seus conflitos. A escola deverá criar um espaço para que ele desenvolva a capacidade de coerência entre a realização de si e do outro, porque o adolescente, em conflito, compromete suas relações com as pessoas e com o mundo. O professor poderá ajudá-lo, buscando novos horizontes no trabalho pedagógico, que envolvem uma revisão profunda das estratégias de ensino e dos conteúdos de sua formação.

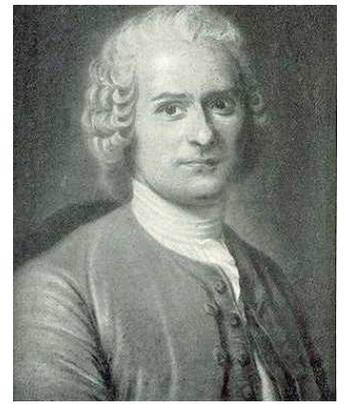
Em nossas considerações finais, esperamos que este trabalho contribua para uma reflexão das imagens inadequadas que possamos ter de nós mesmos e conseqüentemente, seja um ponto de partida para uma mudança de atitudes.



"Um fio de ouro". Strudwick. 1890. Óleo sobre tela. Enciclopédia de Mitologia. Central Livros. 1998. p.42.

## 1 - O DESENVOLVIMENTO HUMANO

---



*J. J. Rousseau*

“O ser humano é um ser de prática e um ser histórico. Constrói sua existência, historicamente, prolongando o processo evolucionário cósmico-bio-social, junto com outros, no mundo e em diálogo consigo mesmo, com os demais seres e com o Absoluto; praticando sua liberdade e tomando decisões a partir das potencialidades que encontra em si, nos outros e no mundo. O que resulta desta prática é sua essência concreta e histórica em contínuo perfazer-se”.

Leonardo Boff

Ao longo da vida, o homem vive diferentes situações, cada vez mais complexas, que o levam a modificar, a reafirmar ou rejeitar valores pré-estabelecidos. Primeiramente a família, depois a escola, a igreja, os grupos de amigos e o trabalho, vão submetendo-o a acontecimentos que contribuem para que ele desenvolva um conceito de si mesmo.

Depois de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), os estudiosos que nos antecederam começaram a verificar que a criança não era um “adulto em miniatura”. A criança passou a ser entendida como criança. Escreveram-se livros, manuais, proferiram-se palestras e ali estava a criança. E na caminhada dos estudos, descobriu-se o adolescente. E voltaram os livros, as palestras, as pesquisas. Era preciso conscientizar o mundo para a nova descoberta. Afinal, quem é ele? Como se comporta?

Existe uma imagem da adolescência como idade turbulenta, de ebulição e explosão de forças, recém surgidas, e ainda não orientadas, não reguladas, não administradas. A adolescência é hoje, sem dúvida, um dos períodos de transição do desenvolvimento humano mais destacado e mais questionado. Como fenômeno da civilização industrial, seu tema continua sendo muito abordado, resultando em concepções, muitas vezes conflitantes, outras convergentes ou complementares. O tema vital mais importante na adolescência é o da construção do “Eu” e da *Identidade Pessoal*. Esses termos se referem a um núcleo do indivíduo, que rege outros comportamentos, e que está presente na consciência do próprio

sujeito, em forma de representações a respeito de si mesmo, projetos de futuro, coordenação das próprias experiências e apresentação de si diante dos outros.

Numa retrospectiva histórica, faremos inicialmente uma apresentação de algumas idéias sobre o “homem” como um primeiro contato com o tema. Nossa intenção é provocar uma reflexão ampla, aberta, dinâmica, assim como é dinâmica a vida e sua expressão mais bela: o *ser humano*. Afinal, quem é o homem? Essa pergunta tem instigado poetas, filósofos, cientistas e os homens de todos os tempos, e várias respostas podem ser dadas, expressando diferentes pontos de vista ou diferentes visões de homem. Vejamos:

BÍBLIA: Então Deus disse: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança”.

HOMERO: “Como as folhas na floresta são as gerações dos homens, a uns o vento dispersa e a outros, o madeiro vicejante faz brotar no tempo da primavera: assim é a geração dos homens, esta cresce, aquela desaparece”.

SÓFOCLES: “Muitas são as coisas extraordinárias, mas nada existe de mais extraordinário do que o homem”.

ARISTÓTELES : “Zóon logikón”= “Animal racional”.

SANTO AGOSTINHO: “Fizestes-nos para Vós, Senhor. Inquieto está o nosso coração, enquanto não repousar em Vós”.

GIORDANO BRUNO: “O homem se situa no limite entre a eternidade e tempo participando de ambos”.

PASCAL: “O homem transcende infinitamente o homem”.

HOBBS: “O homem é um lobo para o homem”.

LAMETTRIE: “O Homem é uma máquina”.

ROUSSEAU: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”.

KANT: “O homem é cidadão de dois mundos”.

GOETHE: “O homem não pode permanecer por muito tempo na consciência ou no estado consciente; deve refugiar-se novamente ao inconsciente, pois nele vive a sua raiz. Mantém-te puro na tranqüilidade e deixa trovejar ao teu redor; quanto mais sentes ser um homem, tanto mais semelhante és aos deuses”.

FICHTE: “O sentido da espécie humana não consiste apenas em ser racional, mas em tornar-se racional”.

KIERKEGAARD: “O homem é uma relação que se relaciona consigo mesma”.

MARX: “O homem não passa de um conjunto de relações sociais”.

NIETZSCHE: “O homem é o animal doente, o animal ainda não fixado. Percorrestes os caminhos, do verme ao homem e muita coisa em vós ainda é verme. Outrora éreis macacos e mesmo agora o homem é mais macaco do que qualquer macaco... o homem é um cabo, preso entre o animal e o super-homem, um cabo sobre o abismo”.

SHELER: “Biologicamente o homem é um erro da vida; metafisicamente, é alguém que é capaz de dizer não, um asceta da vida”.

SARTRE: “A existência precede a essência. O traço fundamental do ser humano é ser para si, liberdade, criador de valores. Mas, no fundo, tudo é absurdo e o homem é uma paixão inútil”.

HEIDEGGER: o homem é o “ente, em cujo ser se trata dele mesmo”. É o “pastor do ser”.

LEONARDO BOFF: “O ser humano é um projeto infinito”.

Tudo o que já disseram sobre o ser humano é insuficiente para mostrar as diferentes concepções apresentadas no decorrer da história, e também a riqueza de aspectos sob os quais pode ser investigado. O homem vem se moldando e a cada nova geração, reflete um novo comportamento, demonstrando sua natureza evolutiva e sempre disposta a transformações.

As visões de homem e de mundo surgem de epistemologias que, por sua vez, originam-se das motivações que as controlam. Nossos antepassados trabalharam à base de grandes símbolos e belos mitos que os ajudavam a compreender e explicar o ambiente natural de um modo satisfatório.

Para os gregos, segundo Bulfinch (2001:15) o homem era apenas o campo de batalha das forças sobrenaturais. Os Deuses do Olimpo entravam em disputas e conflitos uns com os outros e usavam o homem com um joguete para seus planos. As Três Parcas, Cloto, Láquesi e Átropos, determinavam seu destino fiando e cortando o fio da vida. A primeira desenrolava o fio da vida, causando o nascimento do indivíduo; a segunda puxava a linha, determinando o quanto de vida seria dado a ele e, finalmente, a terceira decidia quando cortar o fio a fim de causar a morte e encaminhar ao reino de Hades a pessoa em questão. Os deuses eram imunes a esses caprichos.



*Lição de Anatomia, (1632) de Rembrandt: a dessacralização do corpo.*

Na Idade Média, o universo dependia da Providência Divina que ordenava tudo para o seu fim e, na visão moderna do mundo, a ciência afirma ter substituído a mitologia e a religião.

Acabou a grande “noite dos mil anos” ou a idade das trevas em que a igreja e seus representantes determinavam a maior parte dos ensinamentos a respeito do homem e seu destino.

O retorno às culturas greco–latinas, sem a intermediação medieval, visava desvestir o homem da parcialidade religiosa e torná-lo mais humano. O olhar do homem e a sua preocupação desvia-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano.

Para Aranha (1996:105):

*“O homem começa a opor, ao critério da fé e da revelação, a capacidade de discernir, distinguir e comparar, própria da razão. Desenvolvendo a mentalidade crítica, substitui o dogmatismo pela possibilidade da dúvida, questiona a Igreja e a filosofia aristotélica, rejeita o princípio da autoridade. Assume uma atitude polêmica com a tradição, busca a laicização do saber e luta contra os preceitos e a intolerância. Esse processo representa a tendência antropocêntrica, ou seja, o resgate da dimensão humana”.*

Da Vinci (1452-1519) resolveu estudar o corpo humano através da dissecação e não apenas através da inferência e da intuição. Uma nova imagem do mundo é construída pelo sistema heliocêntrico de Copérnico (1473-1543) e René Descartes (1596-1650), considerado o Pai da Filosofia Moderna, com sua afirmação “Penso, logo existo” (Cogito, ergo sum), separou a mente do corpo. Descartes foi mais além da afirmação filosófica, direcionando sua atenção para o corpo humano e seu funcionamento, argumentando que este deveria ser dividido até a sua menor parte para se encontrar a melhor solução para os problemas. O dualismo mente-corpo torna possível o estudo do corpo humano morto, o que era impensável nos séculos anteriores (o corpo era considerado sagrado pela igreja, por ser a sede da alma), possibilitando o avanço da Anatomia e da Fisiologia, que iria contribuir para o progresso das ciências.

Conforme Newton (1643-1727), o universo era governado pela razão, sendo os acontecimentos resultados de leis matemáticas e não influência dos deuses. Esclarece, então, o poder do racional ou razão, lançando as bases para o método científico.

Darwin (1809-1882), com sua descrição da evolução da espécie humana, contribuiu para diminuir ainda mais a influência da igreja nos meios científicos. O corpo humano passa a ser entendido como uma máquina e, naturalmente, melhorar a performance do corpo tem tudo a ver com o perfeito conhecimento dessa máquina, seus mecanismos e seus controles.

Ao mesmo tempo, as idéias sociais do século XVIII e XIX vêm se associar a modos de produção e de trabalho, e corpo e saúde passam a ser bens, propriedades com valor pecuniário. O corpo é uma máquina que deve produzir e, para isso, deve ser cuidado, mantido e reparado, e caso não possa ser reparado, será descartado. O conhecimento científico em evolução desde o século XVII é essencialmente reducionista e individualista; as pessoas são consideradas como seres distintos, encapsulados em si mesmo. Os efeitos dessa visão reducionista sobre o ser humano, segundo Boff (2000a:31) “*deixou-nos a todos obtusos para as maravilhas da natureza e insensíveis face à reverência que o universo naturalmente provoca. Deixou-nos desencantados*”. Ilustrando a versão do homem máquina, temos:

*“Mais do que máquinas precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas qualidades, a vida seria violenta e tudo estará perdido. O avião e o rádio nos aproximaram. A verdadeira essência dessas invenções clama pela bondade humana, pela fraternidade universal e pela união de todos.”*  
Charles Chaplin - Trecho do discurso final do filme “O Grande Ditador” (1939)

Assim, podemos ver que a ciência e tecnologia modernas deram ao homem possibilidades para maior liberdade, aumentando seu poder sobre a natureza e sua independência em relação a ela. A medicina ajudou a libertar-nos da dor desnecessária e da morte prematura; o automóvel e o avião podem nos libertar dos limites impostos pela própria natureza física; a tecnologia doméstica pode libertar-nos do gasto excessivo de energia, mantendo-nos facilmente aquecidos, limpos e em conforto. O uso adequado dos frutos da ciência e da tecnologia pode ampliar nossa liberdade, mas a produção desses frutos, numa sociedade industrializada, passou a criar problemas especiais para o trabalhador, que podem ser assim resumidos: desumanização. O indivíduo torna-se desprovido de sua humanidade, devido a subordinação às necessidades e a natureza do equipamento mecânico. O homem criou a máquina à sua própria imagem e estas tornaram-se parecidas com criaturas vivas. “*As máquinas... são deliberadamente preparadas para operar de modo semelhante ao comportamento humano*” (Skinner, 1978:56).

As novas descobertas abalam conceitos científicos ortodoxos e estão revolucionando a nossa civilização, que se encontra em meio a uma crise mundial e planetária, ou seja, a uma crise de fragmentação do ser que está confinado a compartimentos estanques, ameaçando a própria sobrevivência humana sobre a Terra. Para Rogers (1997:56-57):

*“Os firmes valores sociais e morais do passado se esvaziaram. As convicções políticas, os amores patrióticos, a certeza das virtudes e a fé na recompensa material ou espiritual, são esteios que o homem ocidental vê desmoronar em guerras, corrupção e injustiça. Neste quadro há novas alternativas que se propõem, por hipóteses, melhores que as anteriores, mas são novas e, portanto significam risco. Formas diferentes de consciência, vida em comunidade, o descaso pela produção tecnológica, relações afetivas múltiplas e busca mais ampla do espiritual, são alguns caminhos possíveis, mas seus fins são imprevisíveis e nos assustam”.*

O autor ainda alega que o afastamento para essa crise seria uma mudança radical, uma transformação poderosa, a qual segundo ele, já estamos vivenciando, pois passamos por uma crise transformacional, da qual nem nós, nem o mundo sairemos os mesmos. Assim, na concepção de Rogers (ibid:3) *“... uma filosofia de relações humanas centrada na pessoa é um instrumento poderoso para se lidar com tensões radicais, com choques entre classes numa sociedade, com conflitos interculturais”* e discute, também, a possibilidade de utilizá-la como uma alternativa, no lugar da força, na diplomacia internacional. A atmosfera que envolve a teoria de Rogers é a fé na capacidade da pessoa. Assim como Rogers, Fromm (1987:30) acrescenta:

*“A necessidade de uma mudança humana profunda surge não apenas como um imperativo ético ou religioso, não apenas como uma exigência psicológica decorrente da natureza patogênica de nosso caráter social de hoje, mas também como uma condição para a simples sobrevivência da espécie humana”.*

As mudanças rápidas e avassaladoras do final do século XX e deste início de milênio, sobretudo no que concerne ao avanço científico e tecnológico, exigem uma abordagem do ser humano cada vez mais profunda. Dalai Lama (2000:24) entende que *“o desafio está em encontrarmos meios para desfrutarmos integralmente dos progressos materiais do mundo desta aurora do novo milênio, no mesmo grau de harmonia e tranqüilidade das comunidades tradicionais”*. Ele acredita que uma revolução se faz necessária, mas não uma revolução política, ou econômica, ou mesmo tecnológica, mas uma revolução espiritual.



Watson

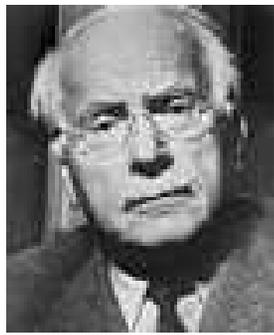
A tendência a evoluir em termos da própria natureza é comum a todos os seres vivos. Cada indivíduo percorre uma série de fases da vida, ou as fases passam por ele, num processo irreversível. O modo de ser-homem, as suas chances e as suas dificuldades são diferentes em cada fase. Mas sempre se trata do mesmo homem, em desenvolvimento. Na adolescência, a tensão intrapsíquica atinge o auge surgindo, daí, muitos dilemas vitais como o do reajustamento interior e a mudança de atitude diante do meio social e familiar. É nesta fase que, de acordo com Aberastury (1992:30), o conceito de si mesmo adquire características especiais. Para Paulo Freire (1979: 27), “...é um processo em que ele mesmo tem que realizar a sua essência, a partir de dentro; pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobri-se como um ser inacabado; que está em constante busca”.

Como afirma Rogers (1977a:58) “... o homem tem dado provas, muitas vezes dramáticas, de que para sobreviver em sua essência humana depende de metas que o ultrapassem. Sua vida precisa de um significado que o transcenda”. Esse sentido aponta a necessidade de um novo conceito que inclua as dimensões transpessoais da experiência e do potencial humano. O autor (ibid: 53) ainda entende que “Os limites do potencial humano são ainda variáveis desconhecidas”.

Várias descobertas e teorias de modernos físicos apontam para implicações associadas ao campo de interesse da psicologia transpessoal e essas novas visões trouxeram ao campo experiências de ampliação da consciência. À medida que começamos a perceber a natureza da conexão entre mente e corpo, o nível de nossa percepção começa a se modificar.

A Psicologia estuda o indivíduo de diversas formas, enfocando seu desenvolvimento, crescimento, processos de aprendizagem e patologias. A teoria psicológica tem caráter interdisciplinar por sua estreita relação com as ciências biológicas e sociais e por recorrer, cada vez mais, a metodologias estatísticas, matemáticas e informáticas. Não existe, contudo, uma só teoria psicológica, mas uma variedade de enfoques, escolas, correntes, paradigmas e metodologias concorrentes, muitas delas apresentando marcantes divergências entre si.

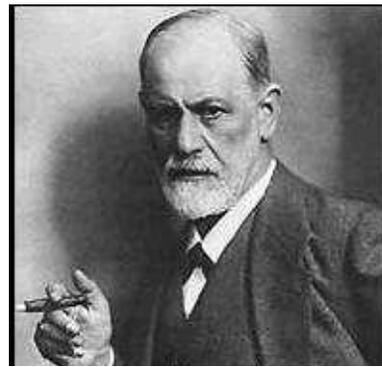
Modernamente, a psicologia ocidental está dividida em quatro grandes correntes: a **primeira** delas é conhecida como Primeira Força, Behaviorismo ou Psicologia Comportamental. Criada por Watson, ela reformulou os conceitos de consciência e



Jung



imaginação,  
da introspecção.  
1958) rejeitou  
pudesse ser  
laboratório.



Freud

negando os valores  
Watson (1878 –  
tudo o que não  
observável em  
Segundo ele,

somente o comportamento manifesto é possível de ser validado cientificamente.

Skinner (1904–1990), o mais evidente pesquisador behaviorista, defendia que a simples seqüência estímulo-resposta e reforço era capaz de explicar todo tipo de comportamento. Ele afirmava que o livre-arbítrio era uma ilusão dos idealistas e que os distúrbios mentais eram respostas condicionadas inapropriadas. O comportamento de um homem, dentro desta linha, é previsível, pois se conforma às leis; predição e controle são, freqüentemente, considerados como evidência da validade de qualquer teoria científica determinada. O determinismo, por definição, nega a liberdade humana.

A **segunda** corrente, denominada Segunda Força, foi criada por Sigmund Freud e é conhecida como Psicanálise, ou Psicologia Dinâmica. Freud (1856-1939) criou a técnica que se tornou o processo padronizado da Psicanálise, que é a livre expressão de pensamentos e sentimentos. O estudo psicanalítico focaliza, prioritariamente, a patologia e o extremo sofrimento diante da própria impotência e da limitação humana. Freud definiu dois modelos de mente: no primeiro deles, a mente era subdividida em consciente, pré-consciente e inconsciente. No segundo, aparecem os conceitos de *superego*, *ego* e *id* que correspondem, respectivamente, aos componentes social, psicológico e biológico. A imagem de homem apresentada por Freud é insuficiente, uma vez que ela deixa de lado as aspirações, as esperanças, as qualidades de homem à imagem de Deus.

Carl Gustav Jung (1875-1961), o principal discípulo de Freud, é considerado um dos precursores da psicologia transpessoal. Ainda que Freud e muitos dos seus discípulos tenham ido muito a fundo nas suas revisões da psicologia, apenas Jung salientou os aspectos não racionais e não lineares da psique, que inclui o misterioso, o criativo e o espiritual como meios válidos, ou formas holísticas-intuitivas de conhecimento. Jung defendia que não só a mente tinha um inconsciente pessoal como resultado das experiências durante a infância, mas que a mente era também influenciada pelo inconsciente coletivo. No inconsciente coletivo estão,

segundo Jung, todas as lembranças a respeito da etnia, cultura e sociedade; a mente não só tem acesso a todas essas informações, mas também é por elas influenciada.

A **Terceira** Força é representada pela Psicologia Humanista. Surgiu, por volta da década de 50, como reação explícita ao behaviorismo e à analogia entre o ser humano e a máquina e que colocava à margem de seu objeto de estudo os fatores afetivos e emocionais. A visão de ser humano, no



*Maslow*

humanismo, é a de um ser criativo, com capacidade de escolha e de decisões. Abraham Maslow (1908-1970) é considerado o fundador dessa corrente, seguido por Allport, Rollo May, Carl Rogers, Erich Fromm e outros estudiosos. Forneceu considerável incentivo teórico e prático para os fundamentos de uma alternativa para o behaviorismo e a psicanálise, que tendem a ignorar ou deixar de explicar a criatividade, o amor, o altruísmo e os outros grandes feitos culturais, sociais e individuais da humanidade. A psicologia da terceira força admite que ao lado da tendência reativa do homem está uma tendência pró-ativa, baseada na necessidade de crescer e de desenvolver, de comportar-se de modo positivo. Maslow afirmava que o homem teria capacidades e poderes inibidos e que adoecemos não só por termos aspectos patológicos, mas, muitas vezes, por bloquearmos elementos saudáveis.

A **Quarta** Força surgiu com a Psicologia Transpessoal nos anos 60, a partir das idéias da psicologia humanista. Maslow acreditava que vivenciar o aspecto transcendente era importante em nossas vidas e que sem ele ficaríamos violentos, vazios de esperança e doentes. Na segunda edição do seu livro “Introdução à Psicologia do Ser”, Maslow anuncia o aparecimento da quarta força em Psicologia, para além dos interesses personalizados, mais elevada e centrada no cosmo. Vitor Frankl, Stanislav Grof, James Fadiman e Antony Sutich uniram-se a Maslow e, em 1968, oficializaram a Psicologia Transpessoal, enfocando o estudo da consciência e o reconhecimento dos significados das dimensões espirituais da psique.

A psicologia transpessoal é uma ciência holística, tem muito a oferecer para a formação do homem moderno em todas as áreas do conhecimento e, com certeza, será a grande ciência norteadora de uma nova era para a humanidade. A visão que temos do homem de hoje é a de um ser que seja individual, único e específico, dotado de inteligências múltiplas e de habilidades para resolver problemas. Ao mesmo tempo, conforme diz Freire (1979:30):

*“O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo, Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender-se. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo”.*

O homem é um ser de relações, sofrendo influências e influenciando os demais integrantes do ambiente em que vive. Da mesma opinião é Schmitz (1984:28):

*“O homem se enxerga nos outros e se vê refletido neles. Assim pode analisar como se está realizando como homem. Ele não se vê apenas nos outros, mas os outros se vêem nele e se realizam neste mútuo relacionamento. Os outros homens ajudam o homem a se interiorizar”.*

Assim, deve ser visto como um *hólon*, um todo, bio-psico e social, que necessita desenvolver-se, não apenas fisicamente, mas interiormente, de forma integrada. Tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos, sendo capaz de transcender, de discernir, de distinguir “*ser do não ser*”, de travar relações incorpóreas. Tem dificuldade de descrever o todo, porque cada homem, dependendo de suas experiências, tem uma visão da realidade. Podemos ilustrar essa parcialidade, através da história contada por Aristóteles, do professor de cegos que pediu aos seus seis alunos sábios que descrevessem um elefante tateando-o (apud Wujec, 1995:129- 130):

Um dia, seis sábios indianos  
Um elefante encontraram  
Tatearam para sentir os contornos,  
Pois seis sábios cegos eram.

O primeiro alcançou o marfim.  
Colegas, tenho pra mim  
Que esse belo animalão,  
Lembra o formato do arpão.

O segundo tocou o lado do animal  
Ah! Esse tal elefante,  
Pelas minhas barbas juro,  
É semelhante a um muro.

O terceiro apalpou uma perna  
Essa estranha criatura,  
Para mim que não sou bronco,  
Tem o formato de um tronco

O quarto acercou-se da tromba  
Que apalpou e sacudiu  
Muito cuidado minha gente  
Esse bicho é como uma serpente!

O quinto tateou a orelha  
Estão todos errados  
Quero que minha mão seque  
Se esse animal não parece um leque!

O sexto pegou a cauda,  
Sentindo o formato comprido  
Minha opinião prevalece.  
Uma corda é o que parece.

E os seis cegos discutiram.  
E acabaram ficando irritados.  
Cada um em parte certo  
Embora todos estivessem errados.

Essa história tornou-se popular, o que é compreensível, pois expressa o entendimento cada vez mais generalizado de que o todo é na verdade, mais do que a soma das partes, só que há uma dificuldade muito grande por parte das pessoas de descrever o todo, visto que cada um possui uma visão parcial da realidade. O ponto de referência de nossa era intelectual é uma nova apreciação de padrão, organização, a inter-relação de partes em um todo. Quando o homem compreende a realidade total, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, criar um mundo próprio: seu “eu” e suas circunstâncias, integrando-se. Na concepção de Freire (1979:63), “... *criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura*”.

O vertiginoso aumento do conhecimento em quase todos os campos, da medicina à agronomia, da biogenética à informática, da comunicação à ciência espacial, e o inusitado avanço tecnológico criaram um novo panorama, sem limites para a vida do homem. Possibilitaram a comunicação instantânea de qualquer acontecimento para qualquer pessoa em qualquer parte da terra. Os fatos estão presentes em toda parte, no mesmo momento. Não há fronteiras nem barreiras para impedir a informação. As aspirações crescem, o desejo de opinar e participar aumenta. A globalização, termo simplificado para expressar um fenômeno complexo e abrangente que afeta a cultura, o mercado e a política, coloca o homem frente a novos e arriscados desafios. Segundo Méjia (1994:46):

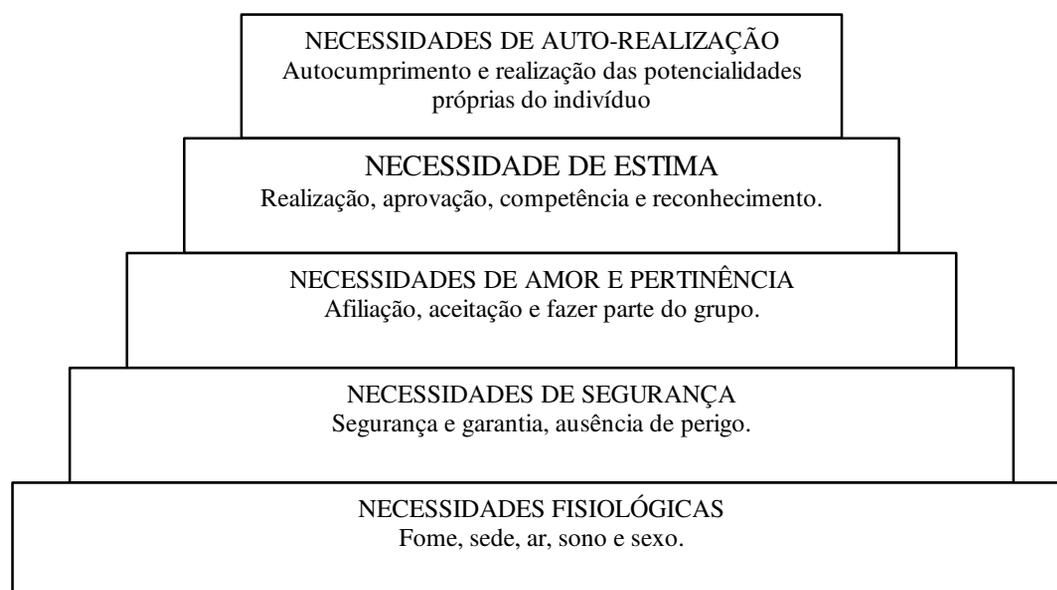
*“Os ventos que sopram no mundo nos colocam diante de uma mudança mais global; não mais de signo político ou de período histórico, mas de época e civilização. Isto traz uma nova maneira de ver o mundo e exige, de todos os habitantes do planeta, o abandono das certezas para interpretar de maneira diferente, o fazer humano”.*

Assim, não é possível, diante da nova ordem mundial, ignorar que o processo técnico, ou seja, as ciências e a técnica são elementos fundamentais na nova organização. No entanto, é essencial que tais elementos sejam postos no horizonte das necessidades humanas, gerando novas relações sociais que tenham por centro e fundamento o sentido ético-político de construção do homem moderno.

Para Maslow, (apud De Masi, 1999: 41) “... *cada indivíduo se caracteriza por uma carga vital própria, por uma tensão própria de necessidades e desejos com os quais persegue um constante equilíbrio entre si mesmo, o seu ambiente físico e o seu ambiente social*”. Maslow propôs que os seres humanos nascem com um sistema de necessidades: as fisiológicas; de segurança; de amor e pertinência; de estima e de auto-realização, que são dispostas em hierarquia como está mostrado na Figura 1, página 17. Ainda, de acordo com o autor, as primeiras necessidades, as fisiológicas, em geral são preponderantes, isto é, elas devem ser satisfeitas antes que apareçam as outras superiores. Trata-se de uma escala ascendente de necessidades que o ser humano procura naturalmente identificar e atender. A busca da auto-realização não pode começar até que o indivíduo esteja livre da dominação de necessidades inferiores, tais como a necessidade de segurança e estima. A frustração precoce de uma necessidade pode fixar o indivíduo naquele nível de funcionamento, por exemplo, alguém que, quando criança, não foi muito popular, pode continuar a se preocupar profundamente com necessidades de auto-estima por toda a vida.

Maslow (apud Fadiman e Frager, 1986:262) definiu auto-realização como “*uso e exploração plenos de talentos, capacidades e potencialidades*”. Isto significa usar suas habilidades e inteligência e trabalhar para fazer bem aquilo que queremos. No estágio da auto-realização, a pessoa que já se realizou pessoalmente, estará mais propensa a desenvolver ações que beneficiem outras ou mesmo a sociedade de uma maneira geral, ou seja, desenvolver um comportamento altruísta. Maslow percebeu que alguns indivíduos tendem a ter muitas “*experiências culminantes*”, enquanto outros raramente as têm, se as tiverem. Experiências culminantes são momentos especialmente felizes, raros e excitantes na vida de todo indivíduo. Maslow observa que experiências culminantes são provocadas por intensos sentimentos de amor, exposição à arte ou à música, ou vivência da beleza da natureza. Têm sido configuradas pelos poetas como momentos de êxtase; pelos religiosos, como profundas experiências místicas. Mas, o processo de auto-realização, para Maslow, pode ser limitado por influências negativas de experiências passadas e de hábitos resultantes que nos mantêm presos a comportamentos improdutivos, influência social e pressão de grupo que, muitas vezes, operam contra nossa própria preferência e opinião, e pelas defesas internas que nos mantêm fora de contato conosco mesmo. Maslow enfatizou a importância das emoções positivas na auto-realização, também encorajou pesquisas sobre felicidade, tranquilidade, alegria e a

investigação de brincadeiras, jogos e divertimentos. Ele acreditava que emoções negativas, tensão e conflito consomem energia e inibem o funcionamento efetivo, contudo, não estava certo de que desejos de conhecimento e compreensão, e de estética fossem manifestados em todos os seres humanos tão claramente como outros desejos. Algumas pessoas têm mais evidentes a curiosidade de adquirir conhecimentos do que outras. As necessidades estéticas, de acordo com Maslow, são as menos bem compreendidas de todas, estão presentes em alguns indivíduos e são inferidas a partir da busca ativa de uma pessoa pela beleza.



**Figura 1.** A hierarquia de necessidades básicas de Maslow. Extraída de Davidoff (1983:394).

Outras teorias das necessidades alicerçaram-se em Maslow. Entre elas, uma das mais bem sucedidas, sobretudo devido à difusão que teve entre os jovens de 1977, foi a da socióloga húngara Agnes Heller (apud De Masi, 1999: 43) segundo a qual, todos os seres vivos teriam necessidades do tipo existencial (alimento, descanso, reprodução) relacionadas à sua sobrevivência. Há, também, outras necessidades peculiares, sendo que algumas delas decorrem da própria natureza humana (por isso Heller as chama Fundamentais ou Radicais), e são, principalmente, a necessidade de meditação, de introspecção, de amizade, de amor, de jogo e de convivência; trata-se de necessidades qualitativas cuja satisfação não depende da quantidade, mas da qualidade dos “objetos” aos quais aspiram. No entanto, há que se salientar que outras necessidades não derivam da natureza íntima do homem, mas do tipo de sociedade competitiva que construímos.

Erich Fromm (apud May, 1973:21) observou que, hoje em dia, as pessoas deixaram de viver sob a autoridade da Igreja ou das leis morais, submetendo-se a “autoridades anônimas”, como a opinião pública. Heller as chama de necessidades Induzidas ou Alienadas e as identifica com a exigência de poder, de posse, de dinheiro, de acumulação quantitativa e interminável, visto que a característica dessas necessidades é, sobretudo, crescer em medida mais do que proporcional em relação à sua satisfação. Entre as necessidades radicais e as alienadas, há uma profunda diferença: são antitéticas, não hierárquicas, e, diante delas, o indivíduo é obrigado a escolher ou a dividir-se.

Já Ruskan (2001:37) refere-se às necessidades resultantes do condicionamento social, como “artificiais”. Segundo o autor, “... reagimos a essas necessidades como se fossem essenciais ao nosso bem estar. Sentimos, quanto à satisfação das necessidades artificiais, a mesma ansiedade que sentiríamos genuinamente em situações ameaçadoras de nossas vidas”. A preocupação com a satisfação dessas necessidades deixa o homem menos consciente de seu interior; a autopercepção torna-se secundária. Os sentimentos deixam de penetrar no limiar da percepção consciente, tornando-se reprimidos. O resultado é o estresse, a ansiedade, a angústia e o vazio, problemas do homem atual. De acordo com Eliot (apud May,1973:15):

*Somos homens vazios  
Somos homens empalhados  
Uns nos outros apoiados  
Cabeça cheia de palha, ai!  
Forma sem feitio, sombra sem cor,  
Paralisada força, gesto sem ação...”*

Para May, (ibid: 20) o ser humano não é oco:

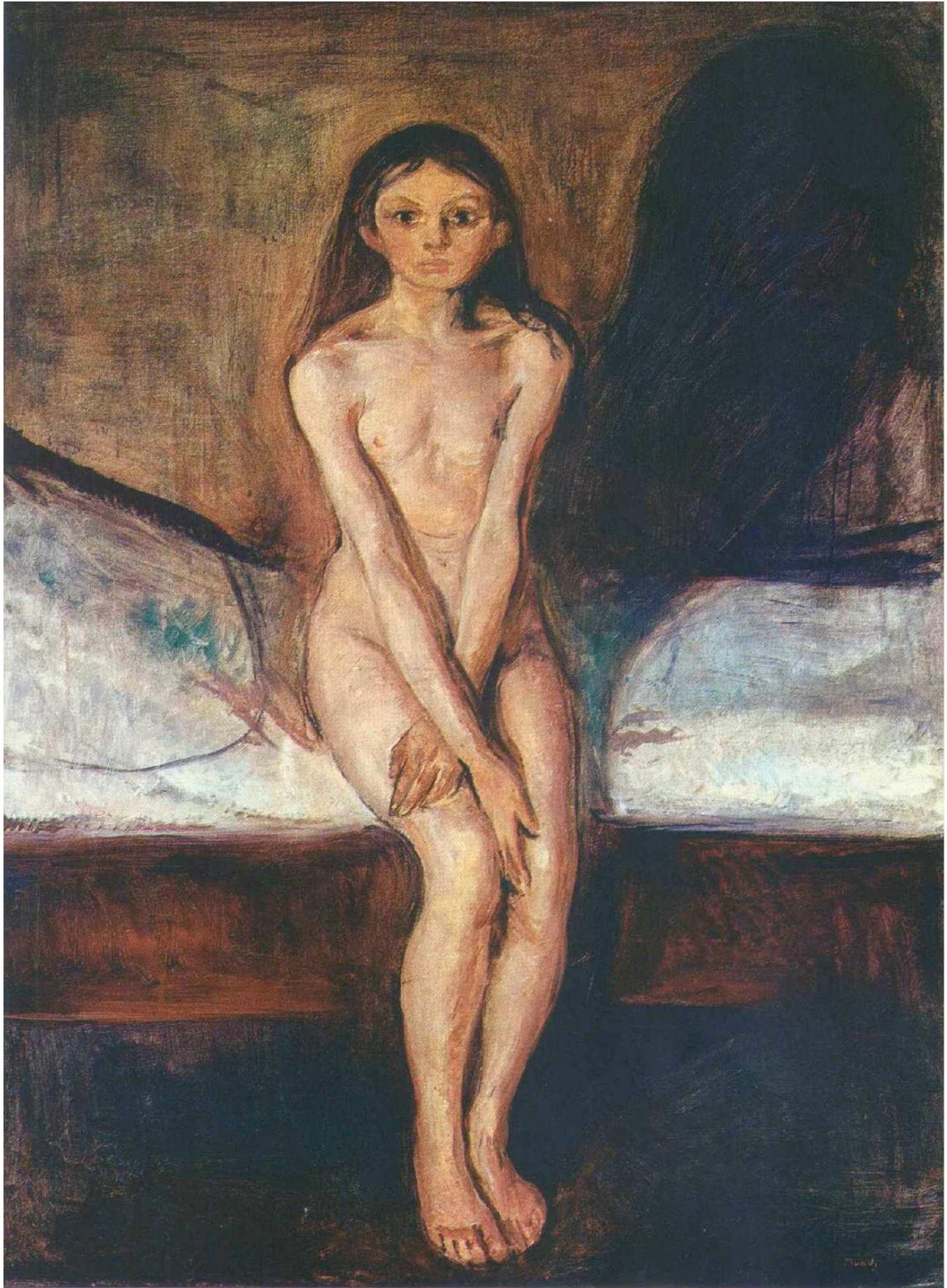
*“...o vácuo interior é o resultado acumulado, a longo prazo, da convicção pessoal de ser incapaz de agir como uma entidade, dirigir a própria vida, modificar a atitude das pessoas em relação a si mesma ou exercer influência sobre o mundo que nos rodeia”.*

As pessoas sentem-se desamparadas diante do mundo. O conjunto das inovações determinou o advento de um novo paradigma. Poucos se amam a si próprios, não se sentem bem, não têm tempo para se realizar em seus desejos.

Lucas declara que (1994:7-8): “... *é preciso inventar uma nova forma de relação pessoal que permita a cada pessoa reaprender a viver em sociedade. O ser humano, hoje, é um órfão da introspecção. É precisamente o que lhe faz falta. Faz-lhe falta conhecer-se*”.

Conforme afirma Rogers (1997:39), a maioria das pessoas tem condições psíquicas para enfrentar a si mesma, ao ambiente social e profissional, desde que o ambiente seja suficientemente favorável. Sobre isso escreveu: “*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*”. Essa necessidade de autoconhecimento é decisiva para que o homem viva em harmonia consigo mesmo e com o mundo em que vive.





"Puberdade". 1893. Munch. 1,50 x 1,11 m. Galeria Nacional, Oslo.

## 2 - ADOLESCÊNCIA

---

“O Homem é grande em todas as etapas do seu desenvolvimento. Mas, quando adolescente, no momento em que seu ser desabrocha... ele é especialmente fascinante e vulnerável”.

M. Quoist

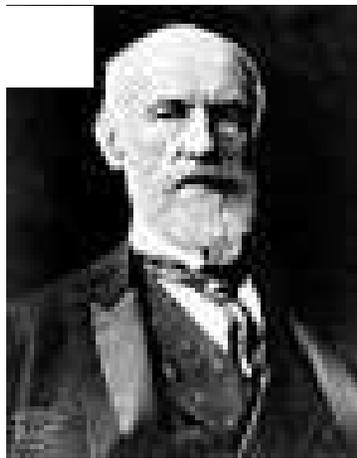
O nosso objetivo, neste capítulo, é fazer uma reflexão crítica sobre o que vem sendo apresentado como resultado dos estudos sobre a adolescência, as definições e as vertentes teóricas da psicologia que tratam do assunto. Tentamos, com isso, não só incitar questionamentos e trazer algumas colocações mais recentes que objetivam embasar o nosso trabalho sobre o autoconceito, mas também auxiliar os profissionais que lidam com adolescentes para uma postura e atuação mais adequada.

O interesse pelo estudo da adolescência nos remete a Aristóteles, (384-322 A/C) filósofo grego, que há mais de vinte séculos já dizia, na *Ethica*, de forma crítica, sobre os jovens o que poderíamos colocar como um pensamento atual:

*“Os jovens são apaixonados, irascíveis e capazes de serem levados pelos impulsos, sobretudo os impulsos sexuais em relação aos quais eles não exercem nenhum controle. Além disso, são volúveis, instáveis em seus desejos, os quais são tão transitórios como veementes. Se o jovem comete um erro, é sempre no sentido de excesso e do exagero. Os jovens consideram as coisas, sempre de forma intensa: seus amores, seus ódios, ou qualquer outra coisa. Eles são oniscientes, sabem tudo, são donos da verdade”.*

*(apud Grünspun, e Grünspun,1990:136)*

Os dicionários em geral registram que a adolescência é o período da vida humana entre a puberdade e a virilidade e que adolescer quer dizer crescer. Mas, desde o nascimento, a criança está sempre crescendo e nem sempre ela é chamada de adolescente. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1995:48), adolescente é aquele que está no começo, que ainda não atingiu o vigor. No Dicionário de Psicologia de Gauquelin, (1978:18) a adolescência é definida como o período de vida que separa a infância da vida adulta. Os limites variam conforme o sexo (dos 12 aos 18 anos, em média, na moça; dos 14 aos 20, no rapaz) conforme o meio, (influência climática) a raça, o tipo individual, o meio social. O que caracteriza a adolescência é um impulso biológico brusco, que provoca, de início, um



desequilíbrio das funções, uma aceleração do crescimento, o desenvolvimento dos órgãos genitais e dos caracteres sexuais secundários.

No Dicionário de Psicologia de Piéron (1996:9), encontramos que a adolescência é o período do desenvolvimento humano, correspondente à fase de maturação sexual e conduz ao estado adulto. Para Pfromm Netto (1977:1) “adolescere” é desenvolver-se, tornar-se jovem e pode ser definida a partir de diferentes critérios: cronológico, psicológico ou ainda da combinação deles. Kaplan (1997:61) define a adolescência como “... *um estágio de início e duração variáveis, período situado entre a infância e a idade adulta, caracterizando-se por profundas alterações do desenvolvimento biológico, psicológico e social*”.

Palácios (apud Coll, Palácios & Marchesi, 1995:263) entende por adolescência, a etapa que se estende, grosso modo, dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década da vida. Trata-se, portanto, de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o status de adulto. Knobel (Aberastury, e Knobel, 1992:29) considera a adolescência como uma fase evolutiva do ser humano na qual se deve considerar os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Knobel encontrou, nesta fase, dez características típicas, as quais segundo ele, configuram uma “síndrome normal da adolescência”, que são: busca de si mesmo e da identidade adulta; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar crises religiosas; deslocalização temporal; evolução sexual; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações de sua conduta; separação progressiva dos pais; constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Stanley Hall (1844-1924), considerado o pai da psicologia da adolescência, definiu-a (apud Pfromm, 1977:4) como um “*período de tempestade e tensão*”. Sua teoria psicológica enfatiza a importância dos fatores fisiológicos e é conhecida como *recapitulação*. De acordo com ela, o indivíduo recapitula e incorpora à sua estrutura genética toda a história do desenvolvimento da espécie humana.

A adolescência tem sido, também, chamada de puberdade, porque as modificações decorrentes das características sexuais secundárias têm sido o marco desse período evolutivo. A puberdade, porém, refere-se ao processo de desenvolvimento orgânico, corporal, dando-nos

pouca informação sobre as mudanças comportamentais, uma vez que estas têm uma forte ação dos aspectos culturais, sociais e cognitivos.

Freud utiliza a palavra puberdade, e não adolescência para o momento em que operam-se mudanças destinadas a dar à vida sexual infantil sua forma final normal, mudanças essas decorrentes do crescimento manifesto dos órgãos genitais externos. O uso da palavra puberdade, em detrimento da adolescência, é a marca da inserção do pensamento freudiano na cultura de sua época; denota a maturação fisiológica como limite à infância, e não a constatação clínica das mudanças na identidade sexual, assim relatada:

*“... a puberdade é caracterizada como a fase em que as atividades derivadas de pulsões e zonas erógenas distintas, que independente uma das outras buscavam prazer por si mesmas, se subordinam ao primado genital, isto é, a fase em que se estabelece a unificação das pulsões sob um novo fim sexual, a primazia do genital com a conseqüente diferenciação entre sexos e a eleição do objeto sexual”. (Freud, 1972/1905: 213).*

Convém ressaltar que ainda que os termos se superponham, devemos procurar não confundi-los. A puberdade é um fenômeno universal, com um ritmo que, embora varie de indivíduo para indivíduo, de acordo com o crescimento e desenvolvimento, é previsível dentro dos parâmetros próprios da espécie. A adolescência, sendo um período em que se verificam mudanças na vida psíquica, na relação com o próprio corpo e com o semelhante, pode ocorrer em outra temporalidade que a da puberdade, o que é comprovada pela dificuldade de estabelecermos limites. Ela é fruto das interferências de aspectos particulares da cultura na qual está inserida. A adolescência não é, portanto, universal e sim, particular a cada contexto.

Segundo a Organização Panamericana de Saúde-OPS, a adolescência (10 a 19 anos) é um processo biológico que transcende a área psicossocial. Inicia-se na puberdade (10 a 14 anos), continua na adolescência propriamente dita (dos 15 aos 19 anos) e prolonga-se patológica e indefinidamente para muitos que não conseguem superar a crise de identidade, permanecendo na fase infantil como o personagem Peter-Pan e seus amigos que não queriam crescer. Para Erikson, (1987:128):

*“À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo e o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase da adolescência torna-se um período mais acentuado e consciente e, como sempre aconteceu em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta”.*

Em diferentes sociedades, e mesmo em momentos distintos da nossa cultura, a adolescência é identificada diferentemente. Na Grécia e na Roma antiga, só os jovens que se preparassem para ser guerreiros, governantes ou filósofos, tinham um período adolescente ou de preparação entre a infância e a idade adulta. Na Idade Média, só os que se preparavam para a guerra ou para o governo é que tinham uma fase de transição, enquanto as mulheres e os outros, passavam diretamente da infância para os deveres adultos. Nas sociedades primitivas, existiam ritos de passagem, associados às mudanças físicas da puberdade. Em geral, envolviam testes de força e coragem. Uma vez passado por eles, acreditavam que o indivíduo “se transformava” em uma nova personalidade, podendo a partir daí, participar integralmente da vida adulta. Remanescências dessas práticas são encontradas nas culturas ocidentais industrializadas, tais como o serviço militar ou as cerimônias de formatura do ensino médio e, até os bailes de debutantes. Porém, não existe, no Ocidente, nenhuma cerimônia de caráter geral que marque a passagem da infância à condição adulta.

A adolescência, tal qual a conhecemos nas sociedades ocidentais, é um processo cultural, produto do final do século XX, que, após a 2ª Guerra Mundial, (1939-1945) aparece como uma faixa enorme e pouco estruturada, na qual se entra cedo, da qual se sai tarde e com dificuldade. O adolescente hoje, ao contrário de seus pais, não tem tanta pressa em sair de casa. É um novo fenômeno representado pela “geração canguru”, que resiste em abandonar a comodidade da casa dos pais. Os pais de hoje são os jovens que lutaram por ideais de liberdade e procuram dar aos filhos a liberdade que não tiveram em seu tempo. O historiador francês Ariès (apud Oliveira, G.C.1979:3) explica:

*“... O conceito de adolescência como um período de tempestade e tormenta, como um período mais complexo que a infância, não aparece antes do final do século dezoito e não se difunde amplamente antes do século vinte... O prolongamento da escolaridade até os dezoito ou vinte anos (mas apenas para os jovens privilegiados) ajudou a diferenciar da infância e da idade adulta este estágio recentemente reconhecido”.*

Muitos autores concordam com Ariès quando disse ser a adolescência uma invenção da moderna sociedade industrial. Há, ainda, que se considerar que o acervo cultural e profissional, de nossos dias, aumenta cada vez mais a fase de transição dificultando a habilitação a uma vida adulta eficiente. A ampliação dessa fase deve-se, também, ao nível sócio-econômico que obriga o jovem a continuar dependente profissional e escolarmente,

atrasando a plei  
economicament  
período adolesc

Os tral  
período de cris  
adulta. No Bras  
estudos, conter

ansiedade, da aquisição da identidade feminina e masculina, da falta de diálogo entre pais e adolescentes ou do tempo de duração da adolescência.



s mais elevados  
existe um curto

não como um  
ância e a idade  
presenta muitos  
de drogas, da

Entre os muitos trabalhos significativos realizados, citaremos alguns como exemplos, entre eles, o de Içami Tiba (1986), transposto para seus livros, enfocando o desenvolvimento biopsicossocial e, em particular, os temas sexo e drogas. Clara Rappaport (1973) coordenou uma abordagem psicanalítica da adolescência. O livro de Luiz Cuschnir (1994), dividido em duas partes: *Adolescente pedaço de homem e Homem, um pedaço adolescente*, focalizando a problemática da identidade e do processo de amadurecimento. Outros pesquisadores estudaram, especificamente, os aspectos referentes à problemática da escolha profissional.

Talvez possamos afirmar que na adolescência haja uma maior indagação sobre si mesmo e que, às vezes, esta esteja acompanhada por estados de tensão indicadores de crise. Em nenhuma outra fase, a partir dos dois anos de idade, o ser humano passa por mudanças tão intensas e significativas, quer físicas, quer sociológicas ou psicológicas. É nessa “agitação” que o jovem procura encontrar respostas para suas questões existenciais, “para onde estou indo, e quais as possibilidades de chegar lá”. Segundo Rudolfer (apud Carvalho, 1995:56), a adolescência é, do ponto de vista sociocultural, a fase em que se dão as escolhas que o meio social impõe: de um lugar social, de uma filosofia de vida, de um companheiro de vida, de novas e múltiplas identificações.

Revisando as teorias psicológicas, constatamos que as mesmas têm tratado a adolescência como um período crucial do desenvolvimento humano, explorando tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos; uma fase de transição na vida do indivíduo, de grandes mudanças e contrastes. Entre elas, destacamos a psicanálise, teoria nascida da prática clínica de Freud. A Psicanálise é ao mesmo tempo, uma técnica terapêutica, um método de estudo e uma teoria. Freud cuidou menos da adolescência do que de outras etapas do desenvolvimento humano, mas suas concepções exerceram profundas e extensa influência sobre o estudo da adolescência. Freud trabalha com a noção de energia sexual, denominada libido, e propõe que o sujeito humano desenvolve ao longo da vida, formas progressivas de organização libidinal, suportada por uma organização biológica necessária a cada uma das etapas do desenvolvimento. Para o modelo psicanalítico, desenvolvimento significa a organização da libido em torno de uma zona erógena, de uma fantasia básica e de uma modalidade de relação de objeto.

A primeira etapa de organização libidinal é conhecida como fase oral, que coincide com o processo de amamentação. A segunda é a fase anal, que ocorre no momento em que a criança começa a andar e inicia a educação esfínteriana. Em seguida, a vivência da fase fálica, quando a criança começa a perceber as diferenças sexuais. É também o momento da vivência edipiana. Terminada a fase fálica, cuja herança é o superego, a criança vive um período de latência, quando seu investimento libidinal não é mais auto-erótico, mas posto em novas conquistas sociais e na aprendizagem.

Na nossa cultura, esse é o momento em que se inicia o processo de escolarização formal. É um período de relativa estabilidade com a aquisição de habilidades, valores e papéis

culturalmente aceitos. O superego está sempre presente e, nesse período, torna-se mais organizado e mais ligado a princípios. É nessa fase que o autoconceito ganha importância, pois é na inter-relação com os pais, professores e colegas que a criança vai se reconhecendo, e quando o processo de identificação se faz presente. A latência termina com a puberdade, que inicia a fase genital e o conseqüente retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais.

Anna Freud, citada por Aberastury (1992:9) afirma que “... *em consideração ao critério evolutivo da Psicologia é que podemos aceitar que a adolescência, mais do que uma etapa estabilizada é processo e desenvolvimento*”. Ela considera esse período como normal, que é perturbado e perturbador, porém necessário para o adolescente que está estabelecendo sua identidade, objetivo fundamental deste momento de sua vida. Anna Freud (apud Outeiral, 1994:32), escreveu acerca do normal na adolescência:

*“... direi que considero normal que um adolescente se comporte durante um longo período de maneira incoerente e imprevisível; que se oponha a seus impulsos e os aceite; que consiga evitá-los e se sinta submetido a eles; que ame seus pais e os odeie; que se rebele contra eles e que dependa deles; que se sinta envergonhado de reconhecer sua mãe frente aos demais e que inesperadamente, deseja de todo o coração falar com ela; que busque a imitação e a identificação com outros, enquanto busca sem cessar sua própria identidade; que seja idealista, amante da arte, generoso e desinteressado como nunca voltará a sê-lo, porém será também o contrário, egocêntrico, egoísta e calculador. Estas flutuações entre extremos opostos seriam altamente anormais em qualquer outra época da vida; porém, neste momento, significam simplesmente que é necessário um longo período para que surja a estrutura adulta da personalidade que o ego do indivíduo não cessa de experimentar e que não deseja fechar-se prematuramente a novas possibilidades... Em minha opinião é necessário dar-lhe tempo e meios para que elabore suas próprias soluções. Talvez sejam seus pais que deviam receber ajuda e orientação... Existem poucas situações na vida que sejam mais difíceis de enfrentar que a de um filho ou uma filha adolescente que luta por liberar-se...”*

Para as teorias que trabalham sob o prisma das relações de objeto, a ênfase está na influência da experiência concreta da criança com as figuras parentais. De acordo com essas teorias, a principal tarefa da adolescência é realizar o luto pelos pais de infância. Nesse sentido, a adolescência será em maior ou menor grau, crítica ou geradora de sofrimento, dependendo da qualidade das primeiras relações objetivas vividas pelo sujeito.

Segundo as idéias de Aberastury e Knobel (1992:10), o adolescente realiza três lutos fundamentais: o luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo, que se encontra como expectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação da responsabilidade que, muitas vezes, desconhece e o luto

pelos pais de infância, os quais tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam. Para os autores (Aberastury e Knobel (1992:13), *“Entrar no mundo do adulto – desejado e temido, significa, a perda definitiva de sua condição de criança. As mudanças que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo”*.

Aberastury busca explicar a construção da identidade do adolescente na organização da fantasia e, sobretudo, no luto pela perda da infância. Knobel considera que o adolescente possui múltiplas identidades, o que seria patológico na idade adulta, mas, nessa fase, é entendido como “síndrome normal”. Tanto as teorias culturalistas quanto às de relações objetais valorizam as experiências infantis, enfatizando a importância da socialização da criança com seu grupo social, e do entendimento da crise vivida, na adolescência, como funcional e adaptativa. Rappaport (1981-82:15) afirma que *“... como período de organização final das aquisições, a adolescência atualiza e reflete todas as crises e dificuldades enquistadas no processo de desenvolvimento...”* Portanto, é necessário que as etapas anteriores tenham sido adequadamente vividas para que as perdas se elaborem no plano simbólico, sem ameaça da estrutura real.

Outra teoria que trata do desenvolvimento humano, cujos membros são, principalmente, Piaget e Vygotsky, é a psicologia genética que se refere à origem e ao processo das funções psicológicas. Vygotsky difere de Piaget por considerar a dimensão dialética e sócio-histórica do desenvolvimento humano. Piaget pesquisou a origem e desenvolvimento dos processos de pensamento e linguagem, que ocorrem desde o nascimento até o princípio da adolescência. Sua teoria deriva de observações sistemáticas e experimentações com sujeitos humanos. Ele ocupou-se da sociogênese, o estudo dos conhecimentos enquanto empreendimento da humanidade em seu conjunto, por meio do esforço dos intelectuais que conseguiram captar as demandas de um novo saber e encarnar as motivações e as possibilidades do fazer ciência e da psicogênese, estudando a formação do conhecimento no nível do sujeito. O conhecimento, nessa ótica, procede da relação sujeito-objeto. Daí a expressão interacionismo, que possibilita construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas no sujeito, que transformam tanto a ele próprio como ao objeto de conhecimento.



Jean Piaget

Por fim, Piaget (1896-1980) ocupou-se dos estudos de formalização como pesquisas no campo das relações lógicas. O sujeito piagetiano é epistêmico, universal e constrói o conhecimento partindo de estruturas simples em direção às mais complexas. A passagem de um estágio a outro provoca um desequilíbrio temporário que, mais tarde, dá lugar a uma forma superior ou mais complexa de 1 o produto final que o organismo ativo procura, é uma marca de crescimento cognitivo, ao passo que a acomodação é uma mudança qualitativa.

O primeiro estágio ou período de conhecimento é o sensório-motor, quando a atividade intelectual é de natureza sensorial (percepção) e motora (que leva à ação). O segundo estágio é o pré-operacional, momento em que a criança desenvolve a capacidade simbólica por meio da linguagem, da fala e da produção gráfica. O terceiro estágio é conhecido como período das operações concretas, caracterizado pelas operações mentais da criança, que ocorrem em resposta a objetos e situações reais. A partir dos sete anos, aproximadamente, 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. O quarto e último período são o das operações formais e se inicia após os 12 (doze) anos. O pensamento formal pode ser definido como hipotético-dedutivo: o sujeito torna-se capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente de observação real:

*“Só depois que este pensamento formal começa, por volta dos 11-12 anos, é que se torna possível a construção dos sistemas que caracteriza a adolescência. As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe assim, construir a seu modo as reflexões e teorias”. (Piaget, 1967:64).*

Piaget (apud Rappaport, 1981:56) valoriza a curiosidade intelectual e a criatividade, sugerindo que o ato de conhecer é prazeroso e gratificante tanto para a criança como para o adolescente e o adulto e se constitui numa força motivadora para o seu próprio desenvolvimento. Na adolescência em especial, a criatividade articula-se com a noção de limites.

Como afirma Outeiral (1994:34):

*“... limite é uma palavra ligada erroneamente à repressão, proibição, interdição, inclusive repressão política. No entanto, limite é algo muito, além disso: significa a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receios e riscos”.*

Essa nova forma de pensar, a “reflexão espontânea”, libera o adolescente para as suas fantasias e devaneios que dão suporte às suas angústias no terreno afetivo-sexual; por outro lado, por ele ser capaz de argumentar, terá possibilidade de enfrentar as figuras de autoridade, tendo em vista a destituição dos pais da infância.

É nesta fase da construção do pensamento que o adolescente vive a última forma de egocentrismo, descrita por Piaget (1967:65) como a idade metafísica: *“... o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo”.*

O adolescente faz projetos, programas de vida e planos de reformas, sendo a maioria teórica e, com base neles, procura inserir-se na sociedade adulta. Quanto à vida social, na adolescência, Piaget falou em duas fases: uma negativa, a fase inicial de interiorização, na qual ele medita sobre a sociedade que quer transformar e uma segunda fase-positiva, em que aparecem os movimentos de juventude, e os grandes entusiasmos positivos.

Piaget (ibid) assim descreve a articulação entre o desenvolvimento cognitivo e moral com a afetividade: *“Paralelamente a esta elaboração intelectual, viu-se a afetividade libertar-se pouco a pouco do que para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores às leis da cooperação”.* Complementando com a afirmação:

*“A afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins”.* (ibid: 69-70).

Piaget fala em interação com o ambiente e em aprendizagem que ocorre por meio da assimilação e acomodação. Dentro desses esquemas, baseado nessas operações cognitivas, podemos considerar a formação do autoconceito.

Vygotsky (1896-1934), vinculado à corrente sócio-histórica, considera que o adolescente é um ser pensante capaz de relacionar as necessidades biológicas do organismo com suas necessidades culturais e que suas tarefas estão relacionadas ao seu pertencimento de classe. Para ele, as tarefas básicas do adolescente são: a tomada de decisão quanto à sua vocação e a escolha de uma profissão.



Vygotsky

Com relação à estrutura da personalidade do adolescente, Vygotsky considera três leis. A primeira delas cuida do desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores, (tipicamente humanos como: atenção ativa e consciente, pensamento voluntária e afetividade), que são o núcleo fundamental da personalidade em formação. Afirma ainda que o desenvolvimento cultural do comportamento se acha vinculado ao desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Luria (1968:129) diz que:

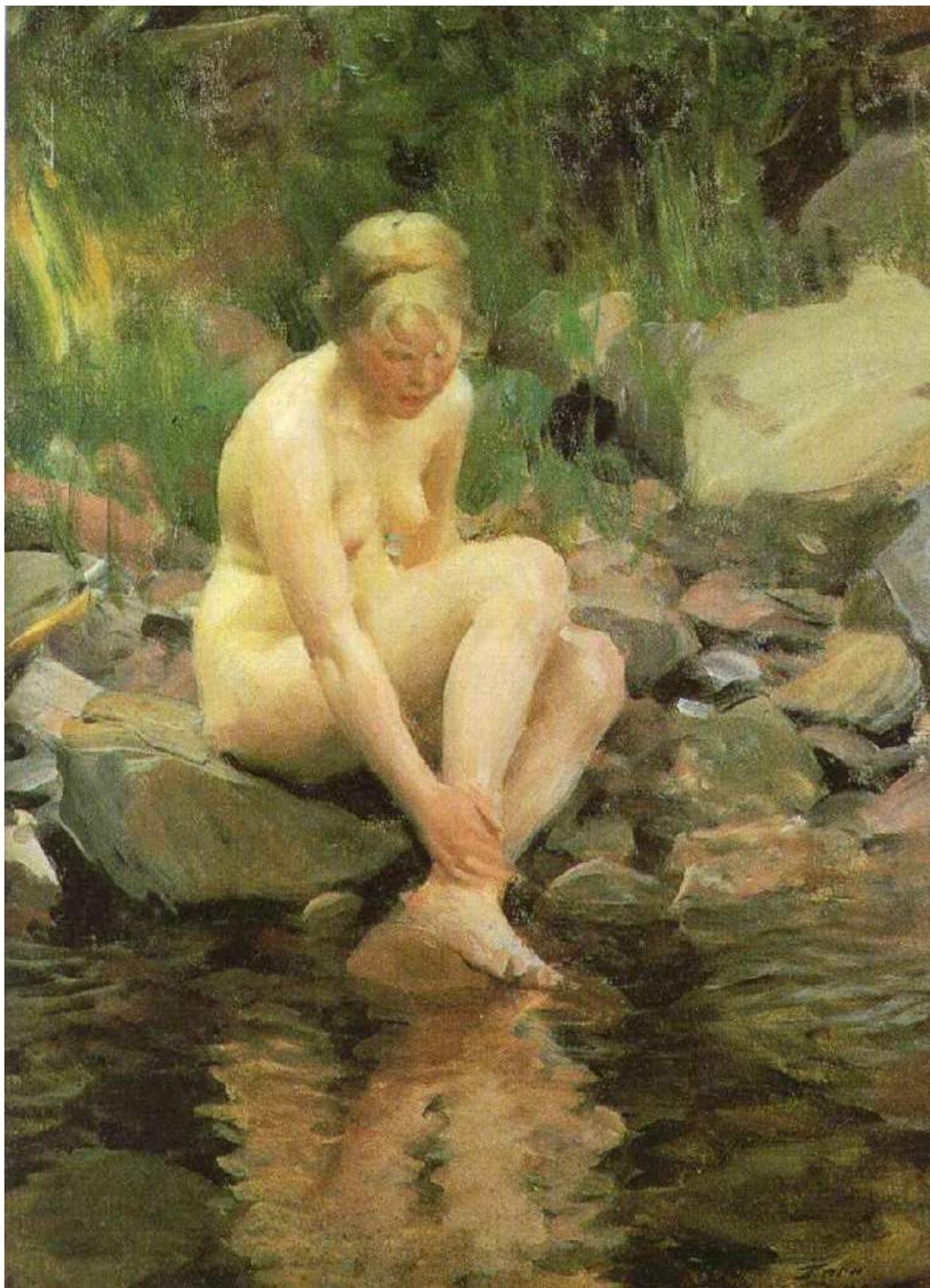
*“Não há nenhuma esperança, dizia Vygotsky, de encontrar as fontes do ato ativo e livre nas alturas do espírito ou nas profundidades do cérebro.. é preciso sair dos limites do organismo, não na esfera íntima do espírito, mas nas formas objetivas da vida social; é preciso aproximar as fontes da consciência e da liberdade humanas na história social da humanidade”.*

A segunda lei diz respeito aos processos de interiorização das relações sociais traduzidas nas funções psíquicas superiores. Vygotsky assegura que a interiorização das relações sociais externas existentes entre as pessoas é a base da formação da personalidade. A terceira lei está relacionada à segunda, no que diz respeito à interiorização dos comportamentos sociais e coletivos, que, ao converter-se em forma individual de conduta, perde, durante seu caminho de desenvolvimento, os traços de operação externa e se converte em operação interna. Segundo Vygotsky, isso nada mais é que a autoconsciência do homem e essa tomada de consciência é o ponto central da adolescência.

Os experimentos de Vygotsky mostram que o caráter transitório dessa fase da vida está também presente na forma de pensar: o adolescente é capaz de elaborar conceitos e manejá-los no nível abstrato, mas pode ter dificuldade para aplicá-los na prática, ou explicá-los com palavras. Conforme Vygotsky, o sujeito humano se relaciona com o mundo como consequência da mediação pelos sistemas simbólicos, entre eles a linguagem.

Quanto às questões cognitivas, ressalta-se que o pensamento formal ou hipotético-dedutivo, visto como a forma mais elaborada do pensamento alcançado na adolescência, não é universal. Estão ligadas à inserção de classe, ou seja, às condições concretas de existência que permitem ou impedem o acesso do adolescente a bens materiais e simbólicos. Em outras palavras, isso significa que, mesmo em uma mesma sociedade, o período de adolescência não é igual para todos os jovens. Além disso, uma outra questão deve ser colocada: a necessidade de uma maior preparação cultural e técnica de nossa sociedade não está ligada somente a essa

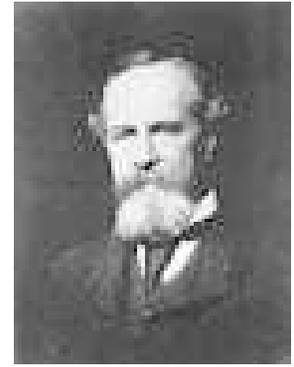
fase de transição para a idade adulta, como a idade do conhecimento adquirido, pois a rapidez da evolução científica e tecnológica impõe ao adulto uma formação permanente.



"Dagmar". Zorn. 1911. 88 x 163 cm. Óleo sobre tela. Coleção particular.

### 3 - AUTOCONCEITO: AUTO-ESTIMA E AUTO-IMA

---



“Autoconceito, auto-estima e auto-estima são três fatores tão estreitamente embricados, que cairia em equívoco quem pretendesse estabelecer uma delimitação rígida entre os mesmos, colocando-os em compartimentos estanques do psiquismo humano. Cada um deles tem sua embriogênese, seus elementos de composição, seus momentos psicológicos, seus ângulos de abordagem, de acordo com a perspectiva ou foco conceptual em que se situar o observador de tais fenômenos... A diferença que se procura estabelecer entre os três constructos obedece apenas a um recurso didático, pela utilização de uma distinção analítica quanto à extensão conceptual de cada termo”.

França e Montezuma

Esclarecer conceitos, situar estudos e pesquisas sobre o autoconceito, discutir a sua construção e evolução, em especial na adolescência, são os nossos próximos caminhos.

Após um longo período de latência, o estudo sobre o autoconceito converteu-se ultimamente em um tema de interesse para as disciplinas como a Psicologia Evolutiva, a Psicologia Social e as Ciências da Educação.

Na Europa, o autoconceito tem sido amplamente investigado, devido a sua crucial importância no crescimento das potencialidades globais do indivíduo. Os educadores e os psicólogos em geral interessaram-se pelo autoconceito e pela sua medição, motivados, fundamentalmente, pela crença de que esses aspectos estão estreitamente relacionados com o processo educativo. Dependendo do centro de interesse, os estudiosos dispensam maior ou menor ênfase ao “conhecimento de si mesmo”, mas ninguém nega a importância exercida pelo “eu” em uma personalidade.

Considera-se como pioneiro deste estudo o psicólogo William James (1842-1910), o pai da psicologia moderna, que em publicação de 1890 - *Principles of Psychology*, foi o

primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito. William James (apud Moraes, 1994: 397) define o autoconceito como tudo que o indivíduo refere como seu (corpo, família, bens, estado de consciência e reconhecimento social), ou seja, o autoconceito é visto como uma soma das características individuais e sociais da pessoa. Nessa conceituação inicial de William James, de acordo com Serrano (1991:9), já aparecem elementos importantes que estarão presentes em outras definições, tais como, a idéia do autoconceito como um constructo interno que só pode ser acessado diretamente pelo próprio sujeito, além da importância do ambiente social e da relação do indivíduo com este ambiente na determinação de expectativas e, portanto, do próprio autoconceito e auto-estima. Conceitos como *ego*, *self*, *consciência* eram empregados livremente por seus contemporâneos, e ignorados, com o surgimento do positivismo na psicologia.

O conceito de si, por sua característica predominantemente subjetiva, foi ignorado por mais de 50 anos pelo behaviorismo Watsoniano que dominou a psicologia. Mais tarde, conforme afirma Allport (apud Oliveira, M.I.,1984:40), coube à psicanálise a preservação e avanço no estudo de certas funções do *self*, empregando um termo afim: *ego*.

O renascimento do autoconceito na psicologia deve seu tributo aos fenomenólogos, em especial da escola humanista, responsáveis por numerosos estudos e pesquisas sobre o assunto. L'Ecuyer (apud Tamayo, 1981) encontrou, na década de 70, quase cinco mil estudos sobre autoconceito e aponta o uso equivocado do termo e das técnicas de mensuração.

Segundo Marsh, H. W. et al (1983:173), Shavelson, Hubner e Stanton observaram que a pesquisa nesta área sofre de falta de acordo sobre a definição de autoconceito e de instrumentos com medidas padronizadas. Combs, Soper e Courson (apud Amaral, 1986:19) referem-se ao autoconceito como a área de pesquisa psicológica mais popular e confusa na década de 60. Os conceitos de auto-estima e autoconceito são utilizados de forma indiscriminada.

Para Erthal (1986:40), existe muita divergência no que concerne a definições adotadas pelo homem, a respeito de sua própria pessoa. A primeira evidência que temos é a confusão conceitual e metodológica existente.

### 3.1 - TERMOS EXPLICATIVOS

"Sinto-me flutuando na corrente da vida, muito perigosamente sendo eu. Às vezes sou derrotado, outras vezes sou ferido, mas vou aprendendo que essas experiências não são fatais. Não sei exatamente quem sou, mas penso sentir minhas reações em cada momento determinado e elas parecem constituir uma base para meu comportamento, de momento a momento, muito aceitável. Talvez seja isso o que quer dizer ser eu".

Rogers

Os termos, autoconceito, autoconhecimento, auto-avaliação, conhecimento de si mesmo, auto-estima, auto-imagem, imagem de si mesmo ou autodescrição, têm sido usados na literatura, quase que como sinônimos, embora uma ou outra abordagem teórica privilegie o uso de um ou outro como mais explicativo ou adequado ao referencial de apoio. A maior parte da literatura sobre o tema é de origem norte-americana, sendo o constructo *self-concept*, traduzido para o português mais frequentemente como autoconceito e, algumas vezes, como conceito de si mesmo.

Para Marsh; Smith; Barnes e Butler (1983), o autoconceito representa uma das mais antigas áreas de pesquisa nas ciências sociais, com grande número de seus trabalhos de pesquisa publicados. Tais estudos investigam a multidimensionalidade do autoconceito e a consistência de seus componentes distintos como, por exemplo: o autoconceito físico, o social e o acadêmico.

Além desses, outros estudos mostram relação entre autoconceito e outros constructos. Essas investigações relacionam índices do autoconceito com diferentes variáveis mensuradas, tais como: pontuação dada ao autoconceito de um indivíduo por outros que lhe

são significantes (professores, pais, colegas); variáveis familiares, como o nível sócio-econômico; e outras medidas como, por exemplo, ansiedade. De acordo com os autores acima citados, foi com base na revisão das pesquisas teóricas e empíricas que Shavelson formulou uma definição do autoconceito mais abrangente, incluindo outras posições teóricas.

No Brasil, poucos trabalhos foram publicados a esse respeito. De um modo geral, os pesquisadores investigaram questões relativas ao autoconceito, auto-estima e ou auto-imagem, em relação ao desempenho acadêmico do aluno. Entre eles destacamos: Chagas Cruz e Espósito (1972); Barroso e Barreto (1976); Oliveira, G.C.de (1979); Oliveira, M.I. (1984); Silva e Alencar (1984); Serrano (1991); Oliveira, I.M. (1993); Pavan (1993); Moraes (1994); Castro (1999) e França e Montezuma (1997).

Em seu trabalho, Chagas Cruz e Espósito (1972), realizaram um estudo com 112 alunos da 8ª série de uma escola pública estadual de São Paulo, na faixa de 14 a 17 anos. O objetivo da pesquisa era investigar a influência de variáveis específicas: prestígio entre os colegas, inteligência e nível sócio-educacional, sobre dois aspectos da auto-imagem do grupo de adolescentes: adequação acadêmica e ajustamento social entre colegas. Como instrumento de medida da auto-imagem, empregou-se uma adaptação da escala "How I see myself" - forma elementar de Ira Gordon, de 1968. A escala foi traduzida, adaptada e modificada por Ana Maria Poppovic, em 1970. Na avaliação da variável, prestígio entre colegas utilizou-se um teste sociométrico, no qual os alunos foram solicitados a indicar os três companheiros de classe que escolheriam para um grupo de trabalho escolar, e os três que escolheriam para um jogo (lazer). Avaliou-se o nível intelectual dos sujeitos com base na aplicação coletiva do teste de Inteligência Não Verbal- Fator G- Forma A (Pierre G. Weil, 1959).

Barroso e Barreto (1976) investigaram as relações existentes entre aspectos de natureza tanto social quanto educacional, o desenvolvimento da auto-estima do jovem que vai prestar exames vestibulares, bem como analisaram a relação entre a auto-estima e desempenho no vestibular.

Oliveira, G.C. (1979) abordou a auto-estima em sujeitos em via de provação, representados por classes de alunos do Curso Mac-Poli, preparatório para Concurso Vestibular, em Campinas, Estado de São Paulo. Trabalhou com um grupo experimental e um grupo de controle e teve comprovada sua hipótese de interferência negativa da situação de

provação na auto-estima dos jovens estudados. Oliveira, M.I. (1984) desenvolveu um estudo para a construção de uma Escala de auto-estima para Universitários, optando por uma técnica autodescritiva, adequada à concepção fenomenológica de autoconceito.

Silva e Alencar (1984) se detiveram no estudo das relações existentes entre o autoconceito do aluno, de um lado; de outro, rendimento acadêmico, escolha do lugar de sentar em sala de aula e avaliação do autoconceito do aluno pelo professor, enquanto Serrano (1991) investigou o autoconceito e a percepção de controle – diferentes noções, com distintas abordagens, referentes ao comportamento de alunos em sala de aula, em sua relação com o desempenho acadêmico. Foram sujeitos dessa pesquisa 45 alunos da 4ª.Série do 1º grau, de três escolas estaduais da cidade de Campinas, S.P.

Oliveira, I.M. (1993) analisou a Identidade e Interação na sala de aula: Pré/conceito e auto/conceito. Sua proposta baseou-se no estudo exploratório dos processos interativos desencadeados na sala de aula e, a partir deles, a um estudo exploratório dos modos de constituição social da identidade do aluno. Pavan (1993) desenvolveu uma reflexão sobre a importância da escola na formação do autoconceito do aluno. Considerou a situação atual da escola e elaborou uma pesquisa bibliográfica a respeito do autoconceito.

Moraes (1994) averiguou a relação do autoconceito em situação escolar e em que esses aspectos influenciam os indivíduos. Verificou que não houve mudança no autoconceito do grupo experimental, após intervenção psicológica. No entanto, deixou claro que poderia haver mudança se pudessem ter sido trabalhados a família e os professores dos alunos pesquisados. Castro (1999) fez um estudo sobre a relação entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho acadêmico de alunos de segundo grau. Para mensurar as variáveis pretendidas, foram utilizados três instrumentos a partir do auto-relato dos estudantes, e os dados fornecidos pela escola colaboraram para verificar o desempenho acadêmico.

Outros estudos interessaram-se em compreender, definir e validar o constructo autoconceito. Alencar (1982) investigou o autoconceito em alunos excepcionais e constatou que as limitações desses sujeitos em termos de habilidades de leitura, de compreender o que lhes é solicitado, de refletir sobre as suas próprias características e de responder com insight tornam os dados obtidos, por meio de escalas e questionários, pouco fidedignos. Em função das dificuldades encontradas, foram sugeridas as investigações de outras variáveis que podem afetar o autoconceito do excepcional, como as atitudes de pais e professores e a utilização de

outros métodos e procedimentos, especialmente, a observação do comportamento em diferentes ambientes para se obter dados sobre fatores de natureza afetiva.

Mendonça (1989) se deteve na relação entre autoconceito e a percepção de normas de conduta social em estudantes do 2º grau. Lummertz e Biaggio (1986) verificaram a relação entre autoconceito e satisfação familiar do adolescente. Os sujeitos foram 50 meninos e 50 meninas, cujas idades variavam entre 13 e 17 anos, todos cursando a 1ª série do 2º grau de um colégio público de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados foram a escala de autoconceito de Janis-Field, traduzida e adaptada para o português, e validada com amostras de Porto Alegre e Rio de Janeiro.

Valdez, et al (1999) compararam a estrutura mental de autoconceito em 140 meninos mexicanos e brasileiros, entre 11 e 13 anos de idade, pertencentes à classe média das cidades de Campinas, no Brasil e de Toluca, no México. Os estudos confirmaram que a cultura, tomada como variável independente tem efeitos importantes em vários processos psicológicos como percepção, inteligência, pensamento, linguagem, personalidade e memória.

Outros autores, tais como, França e Montezuma (1997), após estudos desenvolvidos no Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação da Unicamp, mostraram a distinção (apenas para fins de análise ou como recurso didático) e ao mesmo tempo a inter-relação e dependência entre os termos: autoconceito, auto-estima e auto-imagem. Para os autores, *"... o ser humano é fruto de seu próprio projeto de vida"*, cabendo ao educador analisar os aspectos psicológicos que influenciam na formação do aluno e interferir de forma positiva no seu desenvolvimento psíquico. Sugerem para reflexão e debate questões "provocadoras" que permitem ao professor e a escola uma revisão de seus projetos pessoais e pedagógicos.

### 3.1.1 - AUTOCONCEITO

"É o conhecimento de si mesmo que a ação construtiva do sujeito estrutura em sua **inteligência** e expressa como atitude positiva ou negativa diante de sua auto-imagem".

França e Montezuma

Shavelson (apud Marsh et al, 1983:173) definiu o autoconceito como:

*“.. a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, formada a partir de experiências deste com o ambiente, estruturada por meio das interações estabelecidas com pessoas que lhe são significantes e a partir das atribuições que faz ao seu próprio comportamento”.*

De acordo com Byrne (apud Castro, 1999:9), o autoconceito, além da percepção em termos gerais de nós mesmos, é constituído por atitudes, sentimentos e conhecimentos de nossas capacidades, habilidades, aparência e aceitabilidade social. Byrne ressalta, ainda, a existência de um autoconceito acadêmico, ou seja, a compreensão que um indivíduo tem de si mesmo dentro do contexto escolar. Estudos realizados por Lyon (1993); Hoge, Smith & Crist (1995) afirmam que o constructo autoconceito tem vários aspectos ou facetas. Shavelson, Hubner & Stanton (1976) e Harter (1983) conceituam-no como estruturado em níveis, claramente identificáveis, isto é, multidimensional. O autoconceito é definido por L’Ecuyer (apud Novaes, 1985:28) como:

*“...um sistema multidimensional hierárquico composto de estruturas fundamentais que se desdobram em subestruturas e em categorias que irão caracterizar suas múltiplas facetas, configuradas pela experiência diretamente vivida, percebida, simbolizada e conceitualizada pelo indivíduo”.*

A teoria de L’Ecuyer baseia-se em quatro hipóteses: da organização hierárquica, das percepções centrais e secundárias, das diferenças intersexuais e da evolução do autoconceito. L’Ecuyer admite, em sua teoria, a evolução do autoconceito por toda a vida do indivíduo, sendo, portanto, um construto dinâmico; no entanto, sua sedimentação não pode ser cumulativa nem gradativa, mas emergindo do sentimento de unidade, coerência e estabilidade, que permite ao indivíduo, em qualquer momento, reconhecer-se.

Pesquisa realizada pelo Departamento de Psicologia da PUC/R.J. nos anos de 1982 a 1984 (ibid) trouxe à tona aspectos importantes relacionados com o estudo da multidimensionalidade do autoconceito proposto por L’Ecuyer, investigando os componentes de sua formação e seu desenvolvimento. Participaram da pesquisa 1156 adolescentes brasileiros, de 11 a 18 anos, provenientes de diversos contextos sócio-culturais. O instrumento de avaliação foi elaborado e adaptado aos diversos grupos a fim de serem analisadas as estruturas, subestruturas e categorias propostas pelo autor, relativas ao *self* material, pessoal, adaptativo, social e ao *self* e não *self*. Tendo como base a análise dos resultados, as hipóteses

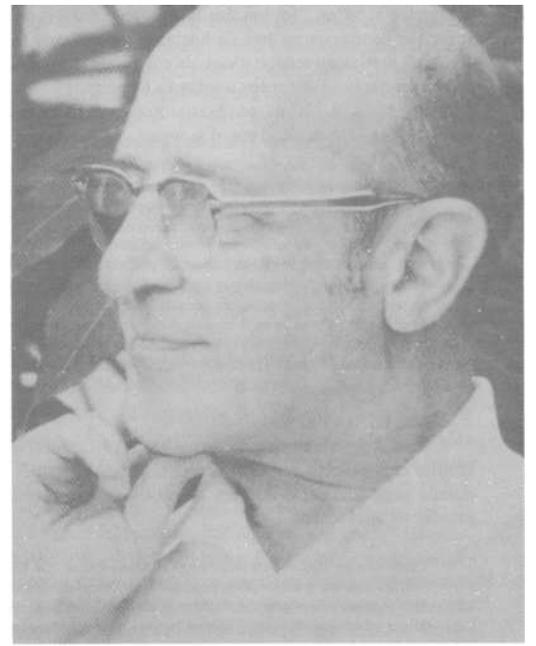
do modelo, relacionadas com as diferenças intersexuais, a centralidade das percepções, a hierarquização dos componentes e a evolução do autoconceito, foram confirmadas. O modelo provou ser útil para o processo de orientação de jovens e para detectar os pontos críticos da formação do autoconceito nos diversos grupos etários da adolescência, bem como das características de sua evolução, tendo em vista as influências sócio-culturais, que irão repercutir na formação da identidade pessoal.

Wylie, (apud Fierro, 1986:73) em sua extensa revisão crítica de artigos e relatos de pesquisa na área, é pessimista quanto aos instrumentos e procedimentos de medida do autoconceito. Na revisão de 493 artigos e relatos, ele reconhece a polêmica acadêmica no uso dos diferentes conteúdos do autoconceito, alguns, melhor conceituados e operacionalizados, com medidas mais confiáveis, consagradas pelo uso. Entre esses conteúdos, sobressai-se a auto-estima, gerando grande confusão dos dados de pesquisa.

O autoconceito e sua conceituação são considerados pelos autores William James, Cooley, Mead, Lecky, Sullivan, Hilgard, Rogers e Allport, como imprescindíveis para a compreensão dos processos psicológicos e dos próprios comportamentos. De acordo com Mouly (1971), Lecky foi o primeiro autor a trabalhar com o termo autoconceito, sendo que para Lecky (apud Mouly, 1971:41) “...*todos os valores de um indivíduo se organizam em um único sistema, cujo núcleo é a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo*”. Lecky, nesta definição, além de apresentar a idéia de autoconceito como organizador do comportamento do indivíduo, inclui a noção de avaliação das características e atitudes envolvidas na determinação do autoconceito.

Outro autor, também citado por Mouly e por Davidoff, que deu grande importância ao autoconceito foi Rogers, (apud Fadiman e Frager, 1986:227) para quem “... *o self ou autoconceito é a visão que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras*”. Em sua teoria (apud Davidoff, 1976:32), o *eu* ou *autoconceito* é definido como “*um padrão organizado, coerente de características percebidas do eu ou mim, juntamente com os valores concedidos a esses atributos*”. Rogers afirma que o autoconceito é um constructo básico e é a partir dele que se estrutura toda a personalidade. Uma premissa básica da teoria de Rogers é o pressuposto de que as pessoas usam sua experiência para se definir. Segundo Rogers (apud Fadiman e Frager, 1986:226):

*“Há um campo de experiência ou campo fenomenal que contém tudo o 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. De início a atenção é colocada naquilo que a pessoa experimenta como seu mundo, não na realidade comum. O campo de experiência é limitado por restrições psicológicas e limitações biológicas”.*



Carl Rogers

Nas primeiras formulações de Rogers, a percepção do *self* que constitui para ele o autoconceito, surge como determinante do comportamento, sendo o sentimento de auto-adequação o ponto básico para o ajustamento psicológico. Rogers (1902-1987) usa o termo *self* para se referir ao contínuo processo de reconhecimento. Essa ênfase, na mudança e na flexibilidade é 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.

Em 1959, na sistematização de sua teoria, Rogers (apud Fadiman e Frager, 1986:227) trata pela primeira vez do *self ideal* definido como “o conjunto das características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo”. Na mesma obra, Rogers ratifica que o conceito de si é a organização das percepções do *self*. É o autoconceito (tal como é percebido pelo indivíduo) em vez do *self real* (como é tido pelos outros), que é significativo na personalidade e no comportamento.

Assim, como o *self real*, o *self ideal* é uma estrutura móvel e variável que passa por uma redefinição constante. É um conjunto organizado e mutável de percepções relativas à própria pessoa, às relações com o outro, com o meio e com a vida em geral.

A diferença entre o *self real* e o *ideal* é um indicador de insatisfação e dificuldade. Aceitar-se como se é (real) e não como se quer ser (ideal), é um sinal de saúde mental, é estar, portanto, mais perto da realidade. O *self ideal*, quando se diferencia do comportamento e dos valores reais de uma pessoa, constitui-se em obstáculo para o crescimento pessoal. A congruência (o grau de exatidão entre a experiência da comunicação e a tomada de consciência) entre o *self real* e o *ideal* determina um autoconceito positivo, a incongruência

entre os dois leva a um autoconceito negativo. Crianças mais novas exibem alta congruência, na medida em que expressam seus sentimentos com o ser total.

Tanto Rogers quanto Lecky trazem, nas suas definições, a idéia do autoconceito como um constructo que congrega e organiza as várias características que o indivíduo percebe como suas, e os valores ligados a elas.

### 3.1.2 - AUTO-ESTIMA

“É a carga energética de **afeto**, positivo ou negativo, que acompanha o conhecimento e a visão que o sujeito expressa em relação a si mesmo”.

França e Montezuma

A estima que um indivíduo sente por sua própria pessoa é de suma importância para sua experiência e seu desenvolvimento vital, para sua saúde psíquica, sua atitude consigo mesmo e para com os outros, por fim, para com o desenvolvimento construtivo de sua personalidade. Woolfolk (2000:79) afirma que:

*“Há mais de 100 anos, William James (1890) sugeriu que a auto-estima é determinada pelo grau de sucesso que alcançamos em tarefas ou objetivos que valorizamos. Se uma habilidade ou realização não é importante, a incompetência nessa área não ameaça a auto-estima”.*

Susan Harter sinalizou que William James estava certo. A autora (apud Bee, 1997:299) defende que “... o nível de auto-estima de cada criança é um produto de duas avaliações ou juízos internos. Cada criança vivencia algum grau de discrepância entre o que gostaria de ser e aquilo que ela pensa ser. Quando esta discrepância é baixa, a auto-estima costuma ser alta”.

Branden (1996) definiu auto-estima como possuidora de dois componentes: o sentimento de competência pessoal, ou seja, a confiança na nossa habilidade para pensar e lidar com os desafios básicos da vida (fazer bem) e o sentimento de valor pessoal, a confiança

no nosso direito de ser feliz, o sentimento de ter valor, merecimento, o direito de assegurar nossas necessidades e desejos para ter o direito para apreciar os frutos dos nossos esforços (sentir-se bem). De acordo com o autor (ibid: 15):

*“Nosso autoconceito é quem e o que consciente e inconscientemente achamos que somos – nossas características físicas e psicológicas, nossos pontos positivos e negativos e, acima de tudo, nossa auto-estima. A auto-estima é o ponto avaliador do autoconceito. Nosso autoconceito influencia todas as nossas escolhas significativas e todas as nossas decisões e, portanto, determina o tipo de vida que criamos para nós. O autoconceito afeta nossos sentimentos e o nosso comportamento”.*

Coopersmith é um dos autores mais citados quando se estuda a auto-estima e foi um dos pioneiros na explicação dos fatores antecedentes da mesma. Para ele, segundo Mussen, Conger e Kangan (1997:732):

*“A avaliação que um indivíduo faz e que habitualmente mantém quando se observa a si próprio, expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica a dimensão da crença que o indivíduo tem em ser capaz, significativo, bem sucedido e com valor. Em resumo, a auto-estima é um julgamento pessoal de valor, que é expresso em atitudes que o indivíduo comunica aos outros através de informação verbal e outros comportamentos expressivos”.*

A auto-estima conforme a definição de Rosenberg (1973:39) *“é uma atitude positiva ou negativa para um objeto particular: si mesmo”*. Podemos nos considerar competentes, inteligentes, espertos, amáveis, bonitos, ou sem qualquer atrativo ou qualidade. Diante da imagem que temos de nós mesmos, podemos desenvolver sentimentos de que somos merecedores de felicidade, ou merecedores de desprezo. Dessa maneira, desenvolvemos um sentimento de estima negativa ou positiva para conosco; uma auto-estima, positiva ou negativa, que vai nos levar a acreditar, ou não, em nossa capacidade de nos gostarmos e a admitirmos que podemos ser amados e respeitados pelos outros.

Raposo e Freitas (1999:32-46) em sua pesquisa para avaliar a auto-estima de jovens transmontanos, recorreu à escala de Rosenberg, respeitando a sua escala inicial-Guttman. Pesquisou nas 3 cidades de Trás-os-Montes e Alto Douro (Chaves, Mirandela e Vila Real), procurando saber se a área residencial (aldeia versus cidade), sexo e a idade são diferenciadores de níveis de auto-estima em jovens de cinco escolas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade. A região escolhida foi uma das que mais sofreu com a emigração e onde mais se tem feito sentir a desertificação do interior do país.

A amostra foi constituída por 1033 jovens de ambos os sexos, divididos em grupos consoante o seu local de residência. Os resultados demonstraram existir diferenças por sexo e grupo etário relativamente ao local de residência. Os jovens, dos centros urbanos, apresentaram maiores índices de auto-estima em comparação aos residentes nas zonas rurais. Estes, no entanto, parecem apresentar níveis mais uniformes de auto-estima do que as moças, sendo essa diferença mais acentuada nos meios rurais.

A importância do estudo dos fenômenos da auto-estima nos jovens reside, principalmente, no fato de valores baixos de auto-estima estarem relacionados com sentimentos de: depressão, infelicidade, tristeza e inferioridade.

Não resta dúvida de que é necessário conhecer essas relações de forma a possuímos uma idéia clara desses problemas entre os jovens.

### 3.1.3 - AUTO-IMAGEM

“É o retrato ou perfil psicológico de si mesmo que a ação construtiva do sujeito reorganiza permanentemente e conserva em sua **memória** como resultado das interações vividas no passado, ao longo de sua história de vida”.

França e Montezuma

Segundo Maltz (1981:10), “*a imagem mental que o indivíduo faz de si mesmo é a chave da personalidade humana e do comportamento humano; mudando-se a auto-imagem, muda-se o homem, sua personalidade e o seu comportamento*”. Afirma, também, (ibid: 22) que “*a auto-imagem é uma premissa, uma base, sobre a qual toda a nossa personalidade, nosso comportamento e até nossas situações são construídas*” e, estabelece fronteira das realizações individuais, definindo o que o indivíduo pode ou não fazer. Expandir a auto-imagem é expandir a área do possível. A aquisição de uma auto-imagem adequada, realista, parece insuflar no indivíduo novas faculdades, novas aptidões e, literalmente, transformar o fracasso em sucesso.

Maltz considera Lecky o pioneiro no terreno da psicologia da auto-imagem. Lecky (ibid: 17) definia a personalidade como um “... *sistema de idéias, todas as quais devem*

*aparecer coerentes umas com as outras. No centro mesmo desse sistema de idéias – sua pedra angular – está o ego ideal do indivíduo, sua auto-imagem, ou seu conceito de si mesmo”*. O autor ainda defendia a teoria de que se um aluno tinha dificuldade em aprender uma determinada matéria, podia muito bem ser porque, do seu ponto de vista, (do aluno) seria incoerente aprendê-la. Em vista disso, haveria uma alteração, caso fosse possível modificar a auto-imagem do aluno.

Entre as pesquisas desenvolvidas acerca da formação da auto-imagem, destacamos o trabalho realizado em 1965 por Rosenberg (1973), preocupado com o estudo do indivíduo em relação ao seu meio ambiente. Sua amostra constou de 5024 adolescentes (de 15 a 18 anos), alunos do penúltimo e último ano de 10 escolas secundárias norte americanas, do Estado de Nova York; procurou selecionar os grupos que diferiam quanto às suas características sociais, extraindo deles uma amostra ao acaso. Rosenberg partiu da premissa de que a auto-imagem é uma atitude frente a um objeto (atitude aqui significa fatos, opiniões, valores e orientações favoráveis ou desfavoráveis a respeito de si mesmo). O instrumento utilizado consta de uma escala de 10 itens, fundamentada em Guttman que, na opinião de Rosenberg, representa e mede satisfatoriamente o nível de auto-estima. Essa pesquisa favoreceu muito os estudiosos deste tema, pois veio mostrar a importância da interação social para a formação da auto-imagem. Foram observados: família, classe social, religião, características étnicas e raciais, escolas, ideais e sua relação com a auto-avaliação do indivíduo. Foi feita, também, uma análise da relação entre auto-estima e ansiedade.

### 3.2 - CONCORDÂNCIA ENTRE OS TERMOS

*“A maior dificuldade do mundo não está nas pessoas aceitarem novas idéias, mas em fazê-las esquecer as velhas”*.

Keynes

As diferentes visões teóricas envolvendo o termo autoconceito levaram Coopersmith (1967) a concluir, após 5 anos de pesquisa, a existência de concordância entre eles.

A **primeira** concordância é a de que as avaliações que as pessoas fazem sob si mesmas estão relacionadas, diretamente, às formas como elas são avaliadas pelos outros que

lhes são significativos, no decorrer da sua vida; portanto, a quantidade de respeito, interesse e aceitação que um indivíduo recebe dos outros, em especial, dos que lhe são significativos é um dos mais importantes fatores na construção do autoconceito.

Autores clássicos no estudo do autoconceito como Coopersmith, Maccoby ou Swayze, (apud Sanchez e Escribano, 1999:7) afirmam que as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos significativos em sua vida como os pais, irmãos, professores ou colegas. Se o reflexo for positivo, desenvolvem uma avaliação positiva. Se a imagem for negativa, deduzem e passam a acreditar que têm pouco valor. Segundo os autores, (ibid: 8) *“...a auto-estima é a atitude valorativa emocional que uma pessoa tem de si mesma, ou seja, a percepção do próprio valor pessoal, proveniente da experiência do meio ambiente e do contato com os outros”*.

Uma **segunda** concordância está ligada à história pessoal de êxitos, de sucesso, isto é, ao “status” ou posição que a pessoa ocupa na sociedade. Os sucessos estão relacionados à posição social e aprovação social que, normalmente, trazem reconhecimento, mas nem sempre são avaliados da mesma forma por todas as pessoas, estando relacionados às aspirações e valores individuais.

Um **terceiro** fator de concordância diz respeito aos valores e aspirações e de que maneira o indivíduo vivencia seus sentimentos de competência e adequação.

Um **quarto** fator está ligado à forma como a pessoa responde à desvalorização. Uma pessoa pode minimizar, neutralizar ou superestimar um julgamento externo sobre si mesmo.

A habilidade em manter a auto-estima face a situações negativas é rotulada como “controle” ou “defesas”. Tal habilidade para defender a auto-estima pode reduzir experiências de ansiedade e ajudar a manter o equilíbrio pessoal.

Com relação às variáveis que influenciam o autoconceito real e ideal, Coopersmith (1967) assegura que os indivíduos julgam o mundo em termos dos valores e ideais que são importantes para ele. A perspectiva do indivíduo varia de acordo com o valor que atribui às diferentes áreas de realização. Outra implicação nos diferentes critérios de auto-julgamento é de que as áreas de maior competência serão, sistematicamente, mais valorizadas pelo indivíduo. Entretanto, esse pressuposto não foi confirmado pelas pesquisas de Coopersmith que encontrou crianças com baixo rendimento escolar, colocando o mesmo valor na realização escolar que crianças com um alto rendimento. Coopersmith discute essa informação como,

provavelmente, devido ao fato de toda a sua população estudada ser formada por crianças brancas e de classe média norte-americana.

O autor (ibid: 140) considera, também, que as preferências autovalorizadas são relativamente circunscritas e definidas para um grupo social. No entanto, pode acontecer que um indivíduo coloque grande importância em objetivos não importantes para o grupo, tratando-se mais de exceção do que uma regra. Além disso, há a considerar que as aspirações, pretensões, objetivos que o indivíduo possui influenciam nas auto-avaliações.

Como consequência de suas pesquisas, Coopersmith observou que o indivíduo atinge conclusões favoráveis sobre si mesmo, mantendo pretensões que são prontamente alcançáveis, podendo manter o equilíbrio entre experiências anteriores e futuras possibilidades. Finalizou ainda, que os indivíduos com piores auto-avaliações tendem a colocar seus objetivos em pontos muito mais altos do que suas auto-avaliações reais. A discrepância entre as auto-avaliações e nível de auto-aspiração foi apresentada por pessoas com auto-avaliações mais baixas.

Por tais razões, a base de aspirações altas para indivíduos que tem auto-estima elevada parece estar ligada à alta probabilidade de sucesso, ao passo que, as baixas aspirações das pessoas com baixa auto-estima estão ligadas às experiências de fracasso. O autor propõe a utilização da fórmula de William James na qual as experiências de sucesso podem ser equacionadas como: sucesso e expectativas. Quanto mais sucesso atingirmos, mais baixa as nossas expectativas e mais alta a nossa auto-estima.

Outros autores como Fox, Harter, Weiss (citados por Raposo e Freitas, 1999:34) consideram o autoconceito composto por aspectos descritivos e avaliativos relacionados, não podendo, porém, ser considerados sinônimos. O autoconceito é definido por Fox como uma capacidade descritiva em que afirmações como “eu sou um atleta”, “eu sou um estudante” são aglomeradas, produzindo um conhecimento multifacetado do próprio “eu”. Quanto à auto-estima, possui um componente avaliativo e pode ter por base várias avaliações específicas de uma situação, como por exemplo, “eu sou o melhor corredor da turma”.

Para Harter, tanto o autoconceito como a auto-estima são componentes da autopercepção, só que o autoconceito refere-se aos aspectos conotativos; a auto-estima aos aspectos avaliativos. Já Weiss explica o autoconceito como as descrições ou rótulos que o indivíduo traz consigo, tais como atributos físicos, características comportamentais ou

qualidades emocionais; a auto-estima refere-se à componente afetiva e avaliativa do autoconceito.

Com base nessa definição, Weiss sugere que o nível de auto-estima da criança pode ser identificado pela sua comunicação verbal, tal como atribuições para o sucesso ou fracasso, ou por meio de comportamentos não verbais, tais como a participação ou rejeição da atividade física, esforço ou preguiça, persistência ou desistência na aprendizagem de novas habilidades.

Da mesma opinião é Fierro, (1996:159) quando afirma:

*“O autoconceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos de autovalorização. Os juízos de autovalorização compõem a auto-estima, freqüentemente confundidas com o autoconceito e efetivamente, uma parte dele. O autoconceito e auto-estima podem referir-se, além disso, à própria pessoa como um todo, à representação global que se tem de si mesmo, ou também às atitudes e características particulares referentes, por exemplo, à própria capacidade intelectual, à habilidade em certos esportes, ou ao êxito com pessoas de outro sexo. Em geral, o autoconceito é autoconhecimento e engloba operações e esquemas cognitivos: autopercepções, juízos descritivos e avaliativos, memória, autobiografia...”*

Numa abordagem psicológica, o autoconceito é a soma total dos modos como o indivíduo vê a si mesmo. Em geral, considera-se que o autoconceito tem duas principais dimensões: um componente descritivo, conhecido como auto-imagem; um componente avaliativo, conhecido como auto-estima. Também podemos considerá-lo como uma tentativa de explicar a nós mesmos, de construir um esquema (nos termos de Piaget), que organize nossas impressões, sentimentos e atitudes em relação a nós mesmos. O autoconceito é produto da experiência do indivíduo, podendo ser entendido em como ele define a si mesmo, por meio dos processos cognitivo-afetivos associados: auto-imagem e auto-estima.

A auto-imagem, para Del Prette (2001:84), diz respeito:

*“... a forma avaliativa como o indivíduo representa-se a si mesmo, quase sempre em valores dicotômicos (bonito, feio, saudável, doente, simpático, antipático, tímido, extrovertido, satisfeito, insatisfeito...) e a auto-estima é indicadora do sentimento (ao longo da dimensão positivo-negativo) resultante dessas avaliações”.*

O indivíduo vai construindo a sua auto-imagem com base na interação com o meio ambiente e do feedback fornecido por outras pessoas. A auto-estima é uma vivência interior; é o que pensamos e sentimos a nosso próprio respeito, e não o que alguém sente ou pensa de nós. A auto-estima é definida por Stratton (1999:42) como “... *a avaliação pessoal que um indivíduo faz de si mesmo, o senso de seu próprio valor ou competência*”.

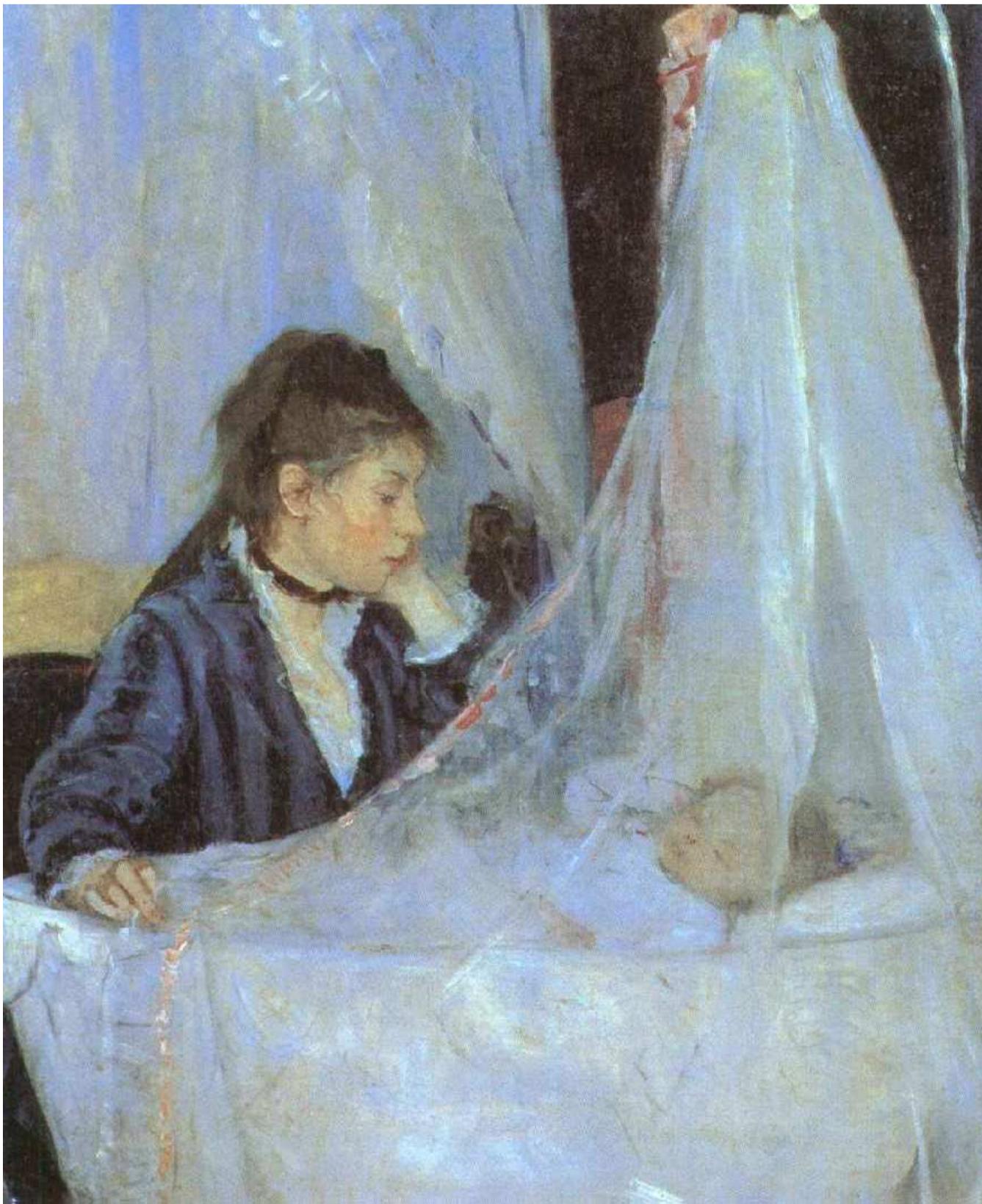
As definições de autoconceito, auto-estima e auto-imagem apresentadas pelos vários autores possuem um núcleo comum que se constitui, basicamente, na pressuposição de um constructo ou variável interna, que organiza ou dá consistência às atitudes, valores ou comportamentos do indivíduo. Em torno desse núcleo comum, os autores enfatizam um ou outro aspecto relacionado a esse constructo como o caráter de avaliação a ele subjacente, a importância da percepção na formação e determinação do autoconceito do indivíduo, ou ainda, sua relação com a questão da motivação do comportamento. Um outro aspecto citado por muitos autores é a importância da interação social, da relação com o ambiente e com os outros significativos na formação do autoconceito.

A revisão da literatura referente à terminologia mostrou-nos a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. Conforme Hoge et al (1995), a escolha e o uso de diferentes termos é arbitrária. Há necessidade, também, de mais estudos quanto à medição do autoconceito. Nas suas revisões críticas, Wylie (apud Fierro, 1986:73) advertiu os pesquisadores sobre os problemas inerentes, na tentativa de avaliar o autoconceito.

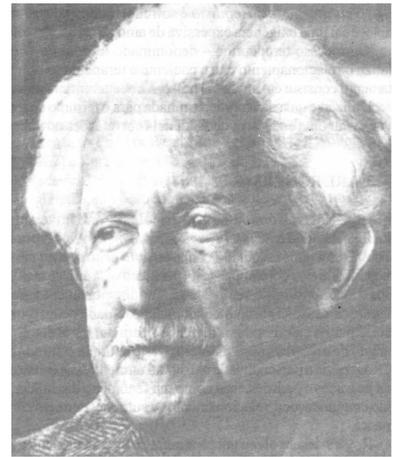
As pesquisas, em geral, mostram medições baseadas em auto-avaliações verbais, (auto-observação, auto-informação) ou, então, por meio da observação e da avaliação de outras pessoas (pais e professores, principalmente), provocando, ainda, um outro debate: qual dos enfoques é mais eficaz? Nas diferentes pesquisas, muitas vezes, os resultados obtidos são contraditórios, talvez, por falta de definição adequada do constructo que está sendo avaliado.







"O berço". Morisot. 1872. 56 x 146 cm. Óleo sobre tela. Musée d'Orsay. Paris.



#### 4 - A CONSTRUÇÃO DO AUTOCONCEITO

---

“Da mesma forma como a inteligência tem a sua embriogênese mental, também o autoconceito tem a sua embriogênese, como uma organização que o estrutura, a cada momento, do nascimento à morte”.

França e Montezuma

Neste capítulo, retomaremos as concepções estudadas anteriormente sobre o autoconceito, procurando complementá-las com as idéias de Erikson, cuja teoria defende a formação contínua do desenvolvimento por meio de estágios seqüenciais. Cada um destes estágios deve ser satisfatoriamente resolvido para que o desenvolvimento continue seu processo. Caso não ocorra a resolução eficaz de um determinado estágio, todos os posteriores refletirão esse fracasso na forma de um desajuste físico, cognitivo, social ou emocional.

O autoconceito, como já vimos, não é inato, portanto, não nascemos com um conceito de nós mesmos determinado. Pelo contrário, ele é construído em todas as etapas do desenvolvimento humano, recebendo influência das pessoas significativas do ambiente familiar, social e escolar, como consequência das próprias experiências de sucesso ou fracasso, adquirindo características especiais na adolescência.

A formação da identidade ou do autoconceito tem sua origem na interação social, ou seja, vai se desenvolvendo de acordo com as opiniões, acerca de nossas características e condutas, expressadas por todos que estão à nossa volta. Segundo Erikson (1987:21):

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

Erikson (1902-1994) focaliza o desenvolvimento gradativo de um senso de identidade que vai se construindo como um “todo orgânico”, desde a infância até a velhice, em oito estágios seqüenciais claramente definidos, que juntos, formam o “ciclo da vida”: 1- confiança básica versus desconfiança básica; 2- autonomia versus vergonha e dúvida; 3- iniciativa versus culpa; 4- produtividade versus inferioridade; 5- identidade versus confusão de identidade; 6- intimidade versus isolamento; 7- generatividade versus estagnação; 8- integridade versus desesperança”. É possível visualizar o ciclo da vida no diagrama abaixo:

VIII								Integridade Versus Desesperança
VII								Generatividade Versus Estagnação
VI								Intimidade Versus Isolamento
V	Perspectiva Temporal Versus Confusão Temporal	Autocerteza Versus Inibição	Experimentação de Papel Versus Fixação de Papel	Aprendizagem Versus Paralisia Operacional	Identidade Versus Confusão de Identidade	Polarização Sexual Versus Confusão Bissexual	Liderança e Sectarismo Versus Confusão de Autoridade	Comprometimento Ideológico Versus Confusão de Valores
IV				Produtividade Versus Inferioridade	Identificação Com a Tarefa Versus Sentimento de Futilidade			
III			Iniciativa Versus Culpa		Previsão de Papéis Versus Inibição de Papéis			
II		Autonomia Versus Vergonha e Dúvida			Vontade de Afirmação Pessoal Versus Dúvida de Afirmação Pessoal			
I	Confiança Versus Desconfiança				Reconhecimento Mútuo Versus Isolamento Autístico			
	1	2	3	4	5	6	7	8

**Figura 2** – Diagrama Epigenético criado por Erik Erikson e extraído de Gallatin (1978:213)

Erikson (apud Gallatin, 1978:184) afirma que “... *tudo o que cresce tem um plano básico, a partir do qual se erguem as partes componentes. Cada uma delas tem o seu momento de ascensão, até que todas tenham surgido para formar um todo em funcionamento*”.

O autor (apud Bee, 1997:62) também ressalta que em cada um desses estágios, está centrado um dilema, há um conflito a enfrentar e a resolver uma determinada tarefa social, sendo que na adolescência, o dilema central é a identidade versus confusão de identidade. Há uma solução positiva e uma negativa para cada dilema. Ainda segundo Erikson, (apud Davidoff, 1983:527-530), os conflitos estão todos presentes no nascimento mas se tornam predominantes em pontos específicos do ciclo de vida. No primeiro ano de vida, paralelamente à fase oral de Freud, os bebês enfrentam um conflito entre *confiança* e *desconfiança*. Nessa fase, o relacionamento com a mãe é muito importante. Se as mães alimentam seus bebês e os mantêm limpos e aconchegantes, as crianças desenvolvem sentimentos de que o ambiente é seguro e agradável (*confiança básica*). Quando as mães deixam de atender a essas necessidades, os bebês desenvolvem medos e suspeitas (*desconfiança*).

Durante o segundo ano, paralelamente à fase anal de Freud, as crianças enfrentam um outro desafio, *autonomia* “*versus*” *vergonha e dúvida*; e aos três ou quatro anos de idade, elas são ativas, desejando conquistar o ambiente, enfrentando um novo conflito: *iniciativa* “*versus*” *culpa* (paralelamente à fase fálica de Freud). Se os pais forem compreensivos, as crianças aprenderão a abordar o que desejam, e o senso de iniciativa é reforçado. Porém, quando os pais são impacientes e punitivos, as crianças sentem-se culpadas e incertas.

A criança de seis a onze anos de idade entra em um novo mundo, a escola, com limites, fracassos e realizações, enfrentando o quarto desafio: *produtividade* “*versus*” *inferioridade*. Na adolescência, (quando começa a fase genital de Freud) ocorre uma *crise de identidade*. A não resolução da crise, leva à confusão de identidade. O adolescente precisa integrar diversas auto-imagens, entre elas, as de jovem, amigo, estudante, líder, trabalhador, homem ou mulher em uma única imagem, além de escolher uma profissão e estilo de vida. Ao conseguirem *confiança básica*, *autonomia*, *iniciativa* e *produtividade*, os jovens poderão conseguir mais facilmente uma identidade. Se essa crise for superada, os jovens emergirão com um senso de quem são e para que servem.

No início dos anos adultos, surge um novo desafio: *intimidade “versus” isolamento*. Os novos adultos estão prontos para formar laços sociais duradouros caracterizados por querer bem, partilhar e confiar. Muitas vezes, as pessoas têm dificuldade de estabelecer relacionamentos íntimos e se isolam, ou formam laços limitados que têm falta de espontaneidade e legitimidade, indicando desequilíbrios.

O adulto de meia idade tem de lidar com a *generatividade “versus” estagnação*. O termo generatividade criado por Erikson, refere-se ao comprometimento para com o futuro e uma nova geração. Ele acredita que uma preocupação ativa a respeito dos jovens e de seu bem estar, torna o mundo um lugar melhor e amadurece o “eu”.

Por ocasião da vida aproximar-se do fim, as pessoas idosas enfrentam uma última crise: *integridade “versus” desesperança*, pois ao se lembrarem de seu passado, constataam a integridade de suas vidas, tornam-se sábias e felizes, caso contrário, o desespero emerge e a morte parece assustadora.

Para Ray (1979:30), em seus estágios psicossociais, Erikson aproxima-se do desenvolvimento psicosexual de Freud, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Idade Aproximada	Fases Psicosexuais de Freud	Fases Psicossociais de Erikson
Primeiro ano	Oral	Confiança básica vs. desconfiança
2-3 anos	Anal	Autonomia vs. vergonha, dúvida
3-5 anos	Fálica	Iniciativa vs. culpa
6 anos à puberdade	Latência	Produtividade vs. inferioridade
Adolescência	Genital	Identidade vs. confusão de identidade
Adulto jovem		Intimidade vs. isolamento
Meia-idade		Generatividade vs. estagnação
Idade adulta ulterior		Integridade vs. desesperança

**Quadro 1.** Comparação das Teorias de fases de Freud e Erikson. Extraído de Davidoff (1983:531).

Assim como Erikson, Rogers, Smith & Coleman (1978) também enfatizam a importância do meio social na aquisição, desenvolvimento e manutenção do autoconceito. A formação desse processo inicia-se em contexto familiar representado, principalmente, pelos pais. Estes são as primeiras figuras significativas com as quais a criança se relaciona; portanto, desempenham papel fundamental.

Conforme Machargo (apud Sanchez e Escribano, 1999:17), existem duas teorias principais sobre a formação e o desenvolvimento do autoconceito: a Teoria do Simbolismo Interativo (do Espelho) e a Teoria da Aprendizagem Social. Há, ainda, uma terceira teoria que é a da Comparação Social, de acordo com Festinger (apud Rogers, Smith & Coleman, 1978), bastante próxima à do Espelho. Segundo propõe Festinger, na ausência de padrões objetivos e estandardizados de comparação, a pessoa utiliza-se de outras que lhe são significativas em seu meio, como base para formar estimativas do seu auto-valor.

A forma como a teoria da comparação social se articula com o autoconceito é melhor explicada por Hyman e Singer (ibid) por meio de uma analogia do autoconceito como um edifício que vai se formando pelo acúmulo sucessivo de comparações sociais.

Na Teoria do Espelho, o indivíduo se vê refletido na imagem que os outros lhe oferecem de si mesmo e acaba sendo como os outros pensam que ele é; seu autoconceito é uma consequência das avaliações realizadas pelas pessoas do ambiente mais próximo. Os pais, por exemplo, atuam como espelho, que devolvem determinadas imagens ao filho. O afeto é muito parecido com o espelho, pois, ao demonstrar afetividade por alguém, essa pessoa torna-se o meu espelho e eu me torno o dela, e refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvemos o forte vínculo do amor, a essência humana em matéria de sentimentos. É nessa interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positivos ou negativos e construímos a nossa auto-imagem.

A Teoria da Aprendizagem Social, também conhecida como Teoria do Modelo, considera que a criança adquire o autoconceito imitando modelos, ao mesmo tempo em que se auto-observa no ambiente social imediato. Ela incorpora, em seus próprios esquemas, as condutas e as atitudes das pessoas mais importantes para ela, identificando-se com elas, imitando-as e tornando próprias as características que lhes pertencem.

Em resumo, cada uma dessas três teorias, apesar de suas diferenças, tem como denominador comum a influência do grupo social imediato sobre o indivíduo, por meio do qual se desenvolve e mantém sua auto-referência.

Durante os dois primeiros anos, as crianças constroem o que se conhece como identidade existencial, ou seja, a consciência da existência de si mesma, como se fosse independente dos outros. A primeira distinção entre o eu e o não eu efetua-se no nível da imagem corporal. A criança começa a reconhecer os limites do seu corpo, provavelmente, a partir das diversas sensações corporais que experimenta. Desde então, terá que enriquecer essa primeira imagem de si mesma com características e atributos que sirvam para definir-se como pessoa, com características próprias, diferenciadas dos demais, aprendendo a distinguir o que é seu corpo, daquilo que não é seu corpo. Não é apenas a imagem corporal que importa; muito importante nessa primeira etapa são as relações sociais e afetivas que se estabelecem com as pessoas do ambiente.

O aparecimento da linguagem (por volta dos dois anos) marca o início de consolidação da imagem de si mesmo. Inicia-se o uso dos termos “eu” e “meu”, o que demonstra uma consciência mais precisa de si mesma e uma clara diferenciação entre os outros, embora, no início, a criança seja relativamente neutra em relação ao tipo de autoconceito que constrói para si mesma, pois não tem ponto de referência.

Na opinião de L’Ecuyer (apud Sanchez e Escribano, 1999:21), a etapa dos dois aos cinco anos é caracterizada pela elaboração das bases do autoconceito. Elas se formam a partir das aquisições: da linguagem, da identificação e da diferenciação das pessoas significativas ou importantes. Por sua vez, as reações dessas influem sobre o sentimento de valor pessoal que a criança vai formando. Por volta dos seis anos, ela começa a se descrever como pessoa, com pensamentos, desejos e sentimentos diferentes dos outros, embora essas características diferenciadoras não sejam vistas, porque são internas. O eu é agora descrito mais em termos internos e psicológicos do que com base em atributos externos e físicos. Aos oito anos, já é capaz de distinguir entre as características físicas e as psicológicas.

Do mesmo modo que ocorre com os aspectos psíquicos, a criança vai descobrindo e elaborando a dimensão social de seu eu. O autoconceito dela caracteriza-se por ser cada vez menos global e mais diferenciado e articulado. À medida que se aproxima da adolescência, as

autodescrições são realizadas, com maior frequência, mais em termos abstratos do que concretos, menos ligadas às características externas e mais centradas em sentimentos e idéias.

A crescente preocupação com a ideologia, também, pode ser um reflexo da tarefa central da adolescência, conforme Erickson a descreveu, de *identidade “versus” confusão de identidade*. Ele defendia o pressuposto de que todo adolescente que quisesse alcançar uma identidade sexual madura e uma identidade ocupacional, teria que reexaminar sua identidade e os papéis que deveria ocupar na sociedade.

Na visão de Erikson (apud Bee, 1996:291), o senso de identidade inicial da criança fica parcialmente solto na puberdade, com o início das rápidas mudanças físicas e crescimento corporal. A antiga identidade não é mais suficiente, uma outra precisa ser criada para colocar o jovem entre os diversos papéis da vida adulta: papéis profissionais, sexuais e religiosos.

A confusão frente a essas escolhas de papel é inevitável, e a fundamentação do autoconceito deixa de estar na opinião dos adultos sobre a criança, passando a ser cada vez mais elaborada, com base nos próprios juízos e na avaliação das evidências.

Segundo Machargo (1991:38), “... a adolescência é a etapa durante a qual o autoconceito se delinea e se define de tal modo que o indivíduo passa a se identificar como ser singular, diferente dos outros”. Esses avanços do desenvolvimento do conhecimento de si mesmo estão relacionados com as suas crescentes capacidades cognitivas e com as interações sociais que mantém, que são cada vez mais ricas e diferenciadas. Se o autoconceito existe em função da interação com os demais e da atitude dos outros significativos (pais, professores, amigos) em relação à criança, espera-se que essas condições possam fazê-lo variar.

Há polêmica sobre essa questão: de um lado, estão os autores que defendem que o autoconceito é fruto da comparação social e estaria, portanto, submetido a constantes mudanças; por outro lado, estão autores que defendem a estabilidade do autoconceito, a partir do momento em que estiver definido e diferenciado. Essas são posições extremas, existindo cada vez mais dados que apóiam uma linha moderada de pensamento, que admite tanto a estabilidade, como a mudança do autoconceito.

Um estudo realizado por Damon e Hart (apud Coll, Palácios & Marchesi, 1995:246) acompanhou um grupo de sujeitos com idades entre quatro e dezoito anos, por um período de três anos. Esses autores encontraram pouca estabilidade; foram poucos os sujeitos que se definiam a si mesmos da mesma forma, no início e no fim dos três anos que durou o estudo.

No entanto, as mudanças observadas não se produziram ao acaso. Foram mudanças previsíveis, à luz da teoria existente sobre o desenvolvimento do autoconceito, as idéias que os sujeitos expressavam a respeito de si mesmo eram cada vez mais abstratas, complexas e diferenciadas, ganhando em conteúdo de caráter psicológico e social.

Os resultados desse estudo evidenciam uma mudança ordenada, uma certa estabilidade, em meio à mudança constante, e a natureza regular e previsível das transformações do autoconceito durante a infância. Bárbara Kokenes (apud Bee, 1996) fez uma pesquisa a respeito do desenvolvimento da auto-estima com crianças de 4<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries usando o inventário de Copersmith, sendo que uma das implicações desse estudo é a descoberta de que a auto-estima não é algo fixo e depende bastante do sucesso dos relacionamentos da criança com pessoas ou tarefas importantes em cada período.

Na adolescência, o nosso jovem encontra um universo social e cultural a lhe exigir transformações e perdas, para as quais não está preparado. A essas perdas, acrescentam-se as mudanças hormonais que provocam alterações de humor, a dificuldade de se configurar uma auto-imagem corporal, sentimentos de vergonha ou orgulho, tudo isso, interferindo na sua auto-estima. O adolescente tem momentos em que se sente adulto, e outros, nos quais tem vontades infantis. Essa ambivalência gera incertezas, medos e angústias. No meio de tanta turbulência emocional e física, ele tenta construir sua identidade.

De acordo com Erikson (1987:157), o adolescente sofre uma crise normativa, vital, quando a continuidade de padrões e valores é colocada em dúvidas, e inicia-se uma busca de novos significados. O conflito desse estágio: Quem sou eu? Qual a minha posição no mundo? Como me vêem? Com quem me relaciono? É *identidade “versus” confusão de identidade*. O autor chamou esse período de “*moratória social*”, um compasso de espera que a sociedade oferece aos jovens, enquanto se prepara para exercer seus papéis de adulto. É um adiamento do compromisso com escolhas profissionais e pessoais e, se os adolescentes não conseguem integrar todos esses aspectos e escolhas, ou se eles sentem-se incapazes de escolher, existe a ameaça da confusão de papéis. Nos termos da teoria de Erikson, a adolescência é a última fase da infância, levando o jovem a passar por crises de efetuar escolhas dentro do mundo.

A própria palavra “adolescente”, que etimologicamente é composta pelos prefixos latinos ad (para frente) e olescere (crescer com dores), define claramente esse período.

O crescimento e as modificações do seu corpo, ao chegar à puberdade, impõem ao jovem adolescente uma mudança de papel frente ao mundo exterior. O problema é o da conciliação entre seus aspectos internos, as exigências culturais e os padrões de ajustamento de relações interpessoais que surgiram na família durante a infância. São fatores cruciais na determinação do autoconceito.

Erikson, assim como Anna Freud e Sullivan, acredita que toda existência humana evolui em decorrência da necessidade de se manter um certo equilíbrio. A formação da identidade (do ego) é, para Erikson, segundo Kaplan (1997:252), uma questão de regulação mútua entre o indivíduo em desenvolvimento, a cultura e as tradições da sociedade. A identidade implica um senso de solidariedade íntima com as idéias e valores de um grupo social. De acordo com Erikson (1987:22):

*“ O adolescente deve ser capaz de colocar sua existência dentro de uma perspectiva histórica, não podendo separar o desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária, a crise da identidade na vida individual e a crise contemporânea do desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma a outra e estão verdadeiramente relacionadas entre si”.*

Esse processo é, na maioria das vezes, inconsciente, sendo determinado pelo que ocorreu antes e determina grande parte do que ocorrerá depois. Para Erikson (ibid), alguns adolescentes tiveram de enfrentar de novo as crises dos anos anteriores antes de poderem instalar ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final. À idade adulta, o ser humano chega com uma definição de identidade composta de três elementos: a identidade sexual, a profissional e a ideológica. Conforme Erikson (apud Bee, 1996:291):

*“ É principalmente a incapacidade de estabelecer uma identidade profissional o que perturba os jovens. Para se manterem inteiros, eles temporariamente se superidentificam, ao ponto de uma aparente perda de identidade, com os heróis dos grupos exclusivos e das multidões... Eles se tornaram notavelmente ligados, intolerantes e cruéis em sua exclusão dos que são “diferentes”, na cor da pele ou no back-ground cultural... e muitas vezes em aspectos insignificantes do vestuário e gestual, arbitrariamente selecionados como os sinais de um participante do grupo ou de alguém que não faz parte deste grupo. É importante compreender esta intolerância como a defesa necessária contra um senso de confusão de identidade que é inevitável neste momento da vida”.*

A adolescência é, portanto, um momento evolutivo de busca e consecução da identidade do indivíduo. Ao longo da construção dessa nova identidade, o adolescente faz identificações com outras pessoas; toma-as como modelo e tenta ser ou se comportar daquela

forma. Está atento aos adultos próximos dele, selecionando aspectos de que não gosta e outros que lhe agradam. Nessa época, ele coleciona ou coloca na parede do quarto fotos de artistas ou atletas famosos. O adolescente, de acordo com Erikson (1987:128):

*“...busca mais fervorosamente homens e idéias em que possa ter fé. Ao mesmo tempo, porém, o adolescente recebe um compromisso insensato, excessivamente confiante; e paradoxalmente, expressará a sua necessidade de fé numa desconfiança sonora e cínica”.*

Já com os adultos mais próximos (pais e professores), muitas vezes esse processo é marcado por oposições, depreciações e discussões. Nessa relação, buscará mediante a identificação positiva ou negativa, novos contornos para o adulto que está construindo. Ao mesmo tempo em que as perdas e desafios geram angústias, o adolescente, em resposta, aciona as suas defesas. As mais comuns são a negação, a onipotência, a racionalização ou a intelectualização.

A característica de pensar mais requer, do adolescente, momentos de isolamento, tanto físico, como simbólico. Tal isolamento é uma forma de reunir e ordenar os novos aspectos de sua vida, assim como entrar em contato com suas lembranças e recuperá-las para organizar o presente. Sua identidade refere-se à organização dos impulsos, habilidades, crenças e da história do indivíduo em uma imagem consistente de si. Ela envolve escolhas e decisões deliberadas, particularmente, em relação ao trabalho, a valores e compromissos com pessoas e idéias.

Se os adolescentes não conseguem integrar todos esses aspectos e escolhas, ou se eles sentem-se incapazes de escolher, existe a ameaça da confusão de papéis. Erikson assinala que o adolescente além de possuir as aptidões necessárias para decidir-se quanto a uma identidade, também se defronta com pressões para que o faça. Seu ego é capaz de sintetizar. Ele deve ser capaz de considerar uma série de alternativas diferentes, deve colocar sua existência dentro da “perspectiva histórica”, avaliando o tipo de indivíduo que foi no passado, que é no presente e que, provavelmente, virá a ser no futuro.

Embora preparada em etapas anteriores e consumada posteriormente, é na adolescência que, segundo Erikson, o indivíduo atinge a maturação que lhe permite viver em sociedade e relacionar-se com os demais, como pessoa psicossocialmente sadia ou madura. Podemos dizer que as tarefas universais de passagem da infância à idade adulta, realizadas no

período da adolescência, como propõe Erikson, dependem das condições e significações construídas nas sociedades complexas, a partir da classe social, gênero, geração e raça.

A instabilidade que vivemos hoje, nesta sociedade de grandes transformações, obriga não só o jovem, mas também o adulto, a definir-se constantemente. As crises podem acontecer em qualquer fase da vida humana, não sendo assim, privilégio da adolescência.

Observa Fierro (apud Coll, Palácios & Marchesi, 1995:294) que “... a adolescência representa um momento de encruzilhada; nela, a rigor, consolida-se a identidade, retiram-se as linhas de diferenciação pessoal, próprias das etapas infantis, e se prepara a maturidade da vida adulta”. Não é um momento fácil, nem sempre nele se alcança uma identidade concluída.

Ao aprender significativa e ativamente, ao organizar suas experiências de aprendizagem, sua capacidade de construção e reconstrução do conhecimento, o indivíduo conquista sua autonomia, sua liberdade, seu autoconceito. O autoconceito conquistado vai se desenvolvendo à medida que o homem vai mudando e vai se integrando com as concepções que as outras pessoas, grupos e instituições têm a respeito dele, e também, vai assimilando todos os valores que constituem o ambiente social em que vive. Ao mesmo tempo, vai se formando um sentimento de identidade, como uma verdadeira experiência de autoconhecimento. Essas conquistas levam à inovação e, conseqüentemente, à criatividade, esta desenvolve indivíduos inovadores, capazes de vencer obstáculos e resolver problemas, o que é muito valorizado no mundo atual, como uma das características essenciais do ser humano.

Apesar de muitos pensarem que o desenvolvimento do autoconceito termina com a chegada da fase adulta, cada vez mais se aceita que a pessoa evolui durante toda a sua vida, podendo mudar o autoconceito, dependendo das suas percepções de homem e de mundo, no decorrer de toda a sua existência.





"A jovem professora". Chardin. 1736/7. 62 x 166 cm. Óleo sobre tela.  
National Gallery. Londres.

## 5 - O AUTOCONCEITO NOS CONTEXTOS: FAMILIAR, SOCIAL E ESCOLAR

---

“É o outro que me dá  
referência de que nem sou o anão dos meus  
pesadelos nem o gigante dos meus sonhos”

Autor desconhecido

O conhecimento de que o autoconceito se constrói traz consigo a consequência de que a família, a sociedade e a escola contribuem não somente para a aprendizagem e habilidades de natureza cognitiva, mas também para a aprendizagem de *ser, conviver, fazer e conhecer*.

### 5.1 CONTEXTO FAMILIAR.

O ser humano, desde o início da vida, é extremamente dependente de outros seres humanos. Na família, os pais em especial, são os primeiros mediadores, aqueles que apresentam o mundo à criança, os que ensinam os primeiros hábitos, valores, leis e normas sociais; constituem, o grupo mais importante e quase único de referência. Ao nascer, a criança, ainda não tem consciência de si, não tem consciência de uma existência separada e diferenciada de sua mãe, não possui autoconceito, mas um potencial para desenvolvê-lo. Sendo assim, as primeiras relações, principalmente entre a mãe e o bebê, são decisivas na formação do autoconceito. Segundo Sánchez e Escribano, (1999:20) “... *o aspecto dominante nesta fase é a emergência do autoconceito através do processo de diferenciação entre aquilo que é si mesmo e o que é o outro*”. A primeira distinção entre o eu e o não eu efetua-se por meio da imagem corporal. A criança, em consequência dos contatos com a mãe, começa a reconhecer os limites do seu corpo.

É a partir da família, numa seqüência de interações que a criança irá solidificar seus sentimentos de auto-satisfação, se contar com um ambiente que responda positivamente às suas necessidades, fortalecendo seus sentimentos de valor e autoconfiança, à medida que receber afeto e atenção dos que a rodeiam. Assim, inicialmente, ela recebe a informação sobre si mesma quase que exclusivamente dos pais e dos familiares próximos. A maneira como os pais expressam o seu afeto para com a criança, o modo como são exercidos o controle e a

disciplina, o clima democrático ou autoritário no lar, o uso do elogio ou a repreensão em tarefas bem ou mal sucedidas são fatores que intervêm na formação de um autoconceito positivo ou negativo pela criança.

Rosenberg (1973) em sua pesquisa com adolescentes, (citada nas páginas 44 e 45) com relação à influência da família no desenvolvimento do autoconceito, deu ênfase ao interesse dos pais pelos filhos; por tais razões, estudou sob três aspectos tidos por ele como indicadores significativos desta variável: conhecimento e interesse pelos amigos dos filhos; acompanhamento do rendimento escolar e interesse pelas intervenções do filho nas conversas familiares durante as refeições. Nesses três aspectos, concluiu existir correlação direta entre interesse dos pais e elevada auto-estima.

Estudos realizados por Baldwin e Baumrind, citados por Cubero (apud Coll, 1995:192-193) sobre as características mostram que os pais diferem nas suas práticas educacionais, devido à existência de três estilos principais: pais autoritários, permissivos e democráticos.

Os pais autoritários caracterizam-se por manifestar altos níveis de controle e exigências e baixos níveis de comunicação e afeto explícito. Dedicam muitos esforços para controlar e avaliar o comportamento e atitudes de seus filhos de acordo com padrões rígidos estabelecidos. Como conseqüência, essas crianças tendem a ter uma pobre interiorização de valores morais, costumam ser mais orientadas às gratificações e castigos. Os filhos dessas famílias caracterizam-se por manifestar poucas expressões de afeto na interação que mantém com os iguais, não costumam tomar iniciativa, são pouco espontâneos, não se percebem a si mesmos, possuem baixa auto-estima e não se sentem seguros para realizar atividades independentes.

Os pais permissivos são pouco exigentes, mas comunicativos e afetuosos. Têm, geralmente, atitudes positivas em relação ao comportamento da criança, aceitam seus desejos e usam pouco castigo. Normalmente, consultam as crianças sobre as decisões que afetam a família, não exigindo, no entanto, responsabilidade, nem ordem. Os filhos desses pais permissivos, como conseqüência do baixo nível de exigências e controle, tendem a ter dificuldade no momento de assumir responsabilidades, são imaturos, com baixa auto-estima, mas com propensão a ser mais alegres que os filhos de pais autoritários.

Os pais democráticos caracterizam-se por apresentar tanto, altos níveis de afeto e comunicação, como de controle e exigências de amadurecimento. São afetuosos, reforçam os talentos de seus filhos, tentam evitar o castigo, são conscientes de seus sentimentos e explicam aos filhos os motivos de uma medida disciplinar. São pais que impõem à criança exigências de amadurecimento e de independência, colaborando para que ela seja mais interativa nas relações sociais, capaz de enfrentar situações novas com iniciativa e confiança. De modo geral, são os estilos democráticos, por sua combinação de afeto, controle, comunicação e exigências de maturidade, os que proporcionam um melhor desenvolvimento do autoconceito.

Sendo o autoconceito o núcleo da personalidade e dependendo fortemente da relação com os outros, estão na família, portanto, as bases sólidas ou deficientes de sua socialização.

Na adolescência, ao mesmo tempo em que necessita da família para crescer e conhecer o mundo, o jovem precisa emancipar-se dela, expandir seus espaços, fazer novos intercâmbios e sentir o mundo por ele mesmo. Necessita estar só para encontrar-se. A possibilidade de refletir sobre os seus próprios pensamentos e sentimentos, representa a capacidade definitiva e necessária para enriquecer o conhecimento do próprio eu. É a busca de um novo sentimento de continuidade e semelhança consigo mesmo. No entanto, a emancipação em relação à família não acontece da mesma maneira em todos os adolescentes. Conforme vimos anteriormente, os estilos de educação diferem de uma família para outra, não favorecendo da mesma maneira a autonomia dos filhos adolescentes. No início da adolescência, a relação entre pais e filhos torna-se tensa, mais distante e, em geral, conflituosa. Normalmente, deteriora-se a comunicação e os jovens não aceitam a intervenção dos pais.

De acordo com Aberastury (1992:17), “... *o adolescente defende seus valores e despreza os que o adulto quer lhe impor; ainda mais, sente-os como uma armadilha da qual precisa escapar*”. Não se tornando independentes em relação aos pais e estabelecem laços íntimos com o grupo de companheiros. De um lado, a necessidade de separar-se dos pais para ser um indivíduo diferente; de outro, a dificuldade de assumir a vida adulta com suas responsabilidades, levam o adolescente a uma fase de intensa confusão de sentimentos, com um comportamento bastante impulsivo. Estes, na verdade são comportamentos típicos manifestados pelo adolescente em busca de sua identidade, sua independência.

Infelizmente, nem sempre a fase da adolescência coincide com essa conquista. Atualmente, alguns adultos “teimam” em continuar eternamente adolescentes, representando a

“geração canguru”, a qual nos referimos no capítulo 2, página 24, constituída por aqueles que resistem em deixar o conforto da casa dos pais.

## 5.2 - CONTEXTO SOCIAL

Imaginar o homem isolado é uma abstração. O ser humano não existe sozinho, ele precisa de outros para nascer, crescer, viver, reproduzir-se e transcender-se. Ele estará sempre inserido em um contexto social, convivendo e interagindo com outras pessoas. Pode-se dizer, então, que a realização da existência humana se concretiza no relacionamento do homem com outros homens, pela sua inserção no mundo das relações sociais e no do trabalho, e no relacionamento do homem com ele mesmo. Para Berger (1973:136):

*“A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma a nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se estruturas de nossa própria consciência. A sociedade não se detém à superfície de nossa pele. Ela nos penetra, tanto quanto nos envolve. Nossa servidão para com a sociedade é estabelecida menos por conquista que por conluio. Às vezes, realmente somos esmagados e subjugados com frequência muito maior, caímos na armadilha engendrada em nossa própria natureza social. As paredes do nosso cárcere já existiam antes de entrarmos em cena, mas nós a reconstruímos eternamente. Somos aprisionados com nossa cooperação”.*

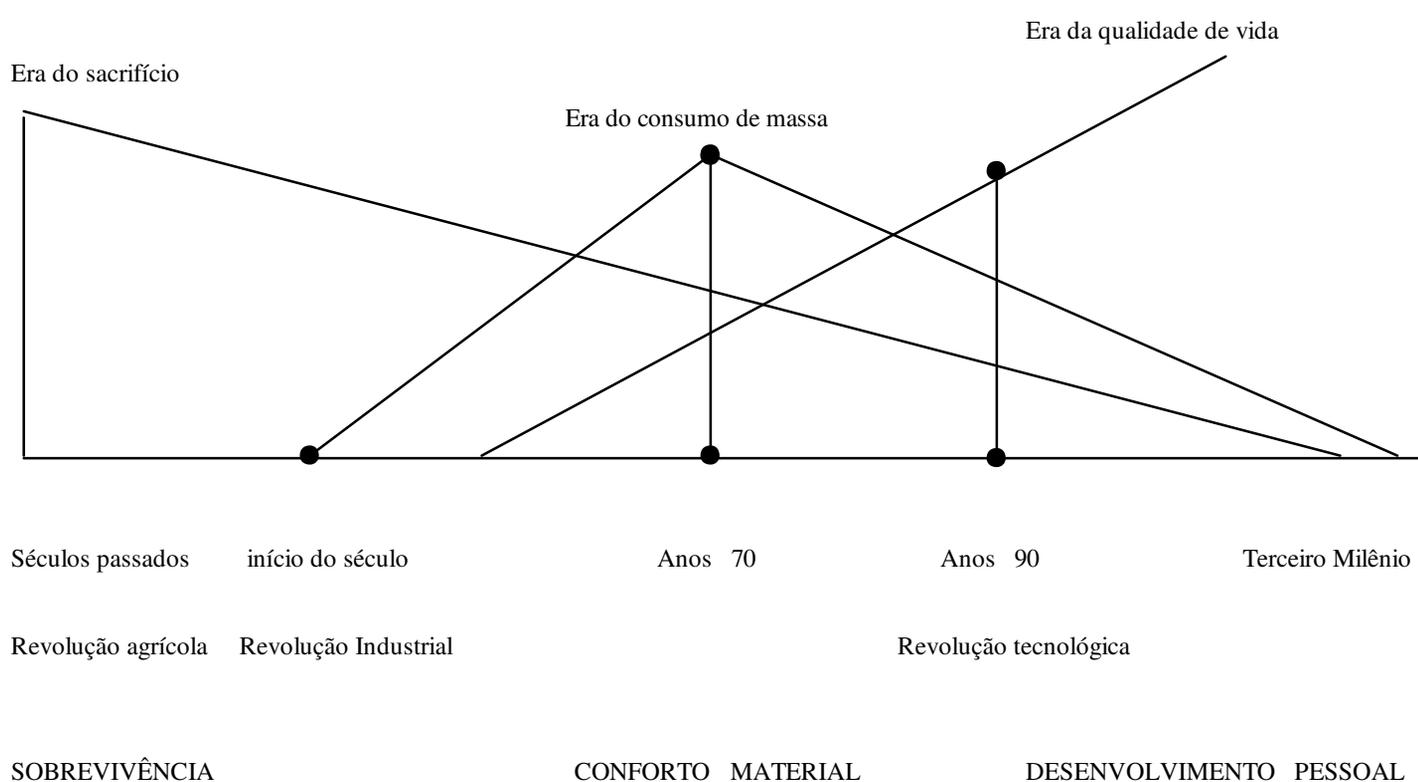
Se o indivíduo possui qualidades socialmente valorizadas em nossa cultura como, por exemplo, inteligência e sociabilidade, tem grandes possibilidades de apresentar elevado conceito de si mesmo. O autoconceito depende das características pessoais, que por sua vez estão estreitamente ligadas aos valores da sociedade.

O que se tem registrado, historicamente é o poder da sociedade submetendo e pressionando o indivíduo, negando-lhe as condições de realização da plenitude humana. Imaginemos como era difícil a vida das pessoas nos séculos passados. Para a maioria delas, a meta era sobreviver, com muito sacrifício e um mínimo de segurança e estabilidade, obtidas pela passagem de geração em geração, do modo de viver de seus antepassados. Por isso, as tarefas eram repetitivas, com poucas inovações e não havia esperança de dias melhores.

De acordo com a teoria das necessidades básicas de Maslow, citadas no capítulo 1, página 16, enquanto o homem estiver premido por necessidades de sobrevivência e segurança, não terá condições de reconhecer e direcionar energia para o atendimento de outras que se situem em níveis hierárquicos mais elevados. De uma forma popular podemos dizer: “ninguém fará versos com o estômago vazio”.

Com o advento da industrialização, na ânsia de consumir produtos, as pessoas muitas vezes, consumiam suas próprias vidas. Com a explosão da tecnologia, elas principiaram a ter liberdade de escolha, preferindo os produtos de maior qualidade e criatividade. Em vez de se voltarem para o presente, começaram a voltar-se para o futuro. Isso fica muito claro nas campanhas de prevenção de saúde e de preservação do meio ambiente. Estamos plantando a semente para um futuro melhor, aumentando a responsabilidade existencial de cada um.

A Figura abaixo ilustra melhor o assunto:



**Figura 3** – “Caminho percorrido pela Humanidade” – extraído do texto Comunicação e Relações Interpessoais, elaborado pelo Grupo de Desenvolvimento de Recursos Humanos do CEETEPS-S. P. [s/d]

Analisando o gráfico, podemos perceber que as curvas têm áreas comuns de interseção, em ascendência. Elas mostram que as sociedades e os indivíduos que as compõem têm diferentes “ondas” de desenvolvimento. Toffler (1995), em seu livro “A terceira Onda” afirma que a humanidade viveu a primeira onda há dez mil anos com a descoberta da agricultura; a segunda, com a revolução industrial e no momento, vivemos a terceira onda.

Para Toffler (1995: 24):

*“A 3ª. Onda traz consigo um modo de vida genuinamente novo, baseado em fontes de energia diversificadas e renováveis, em métodos de produção que tornam obsoletas as linhas de montagem das fábricas; em novas famílias não nucleares, em escolas e companhias do futuro, radicalmente modificadas”.*

Essa nova visão de homem e de mundo pede uma transformação radical dos modelos de desenvolvimento, tendo como pré-requisitos a erradicação da pobreza e da ignorância, melhores formas de distribuição de rendas, um novo estilo de vida baseado na redução do desperdício, novos processos de aprendizagem, sistemas educacionais inovadores e atitudes mentais ampliadas. Ciência e tecnologia são indispensáveis para atingir essas metas e conduzirão à percepção de um macrocosmo que permitirá ao ser humano reintegrar-se na natureza, restaurar suas relações consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo.

### **5.2.1 - O PAPEL DO GRUPO**

Uma das grandes metas do desenvolvimento humano é integrar, efetivamente, o homem no mundo social no qual ele se encontra imerso desde o seu nascimento. Ao longo do desenvolvimento, esse mundo vai se alargando, se diversificando. Embora a família tenha um papel relevante no desenvolvimento da pessoa e do seu autoconceito, não tem um poder absoluto sobre as mesmas. Outros contextos socializadores, a partir do momento que a criança tenha acesso a eles, influem sobre ela, paralelamente à ação dos pais.

Na infância, a criança passa a identificar-se com os grupos de pares de sua própria idade e a adotar um código de comportamento do grupo de colegas do mesmo sexo. Com o domínio ampliado do mundo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais destacados é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela, como por exemplo, pais e professores. O grupo de crianças que se inicia na infância torna-se cada vez mais forte, estabelecendo normas de convivência diferentes daquelas aprendidas com os pais. Essas normas passam a ser importantes, pois ela quer ser aceita pelo grupo e como ainda não acredita o suficiente em si mesma para se impor, se adapta às regras externas, passa a se

identificar com o grupo e seu autoconceito se transforma, pois esperam dela comportamentos que não tinha.

Durante a adolescência, o “grupo” ou a “turma” passa a exercer grande influência sobre a formação do indivíduo. O grupo desempenha várias funções, sendo uma delas, segundo Aberastury (1992:37) a de “... reforçar os aspectos mutáveis do ego, suas incertezas e temores, assegurando sua participação no mesmo”. Outra é dar-lhe oportunidade para obter *status* de acordo com seus próprios méritos, tendo em vista os valores admitidos pelos companheiros. Permite-lhe, também, que desenvolva mais a auto-imagem, especialmente com respeito ao comportamento e atitudes que caracterizam seu próprio sexo. Pode, finalmente, ajudá-lo a desenvolver qualidades necessárias à vida adulta. Como o adolescente deseja obter *status* e aprovação de seus pares, conforma-se com as ações e padrões de seu grupo. Compartilhar com os pares a experiência pessoal é um requisito fundamental do ajustamento adolescente. Muitos jovens parecem irritáveis e deprimidos quando se separam de seus companheiros.

Quando o adolescente fica só por longo tempo ou afastado de seus amigos íntimos, o sentimento de solidão aumenta, ampliando os conflitos. Geralmente, os longos telefonemas, as salas de bate papo na internet, satisfazem a necessidade de comunicação pessoal e, muitas vezes, substituem os encontros face a face. É possível que as pressões sociais de seu grupo tornem-se cada vez mais influentes e constituam fonte de conflito na família, porque o grupo, normalmente, se rivaliza com o controle dos pais.

A falta de harmonia na estrutura familiar e o conflito normal da adolescência podem levar o jovem a procurar grupos “desviantes”, voltados para as drogas e a violência. Muitos desses grupos começam a se formar clandestinamente nas escolas.

Na idade adulta, o horizonte social amplia-se por meio dos contatos nos negócios e dos conhecimentos adquiridos, e envolve a qualidade das relações. Na velhice, há um declínio nas novas amizades em consequência de mudanças, aposentadoria ou morte de pessoas conhecidas.

### **5.3 - CONTEXTO ESCOLAR**

Quem não se lembra da primeira professora? Dentre as recordações privilegiadas que todo homem conserva de sua própria vida, as escolares são particularmente importantes. Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica à qual se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, à formação do nosso autoconceito.

### **5.3.1 - O PAPEL DA ESCOLA**

Houve um tempo em que não existiam escolas. Nas sociedades primitivas, a família desempenhava o papel do que hoje chamamos escola. Os pais foram, assim, os primeiros professores, como hoje em dia ainda o são dos primeiros passos de seus filhos.

Durante séculos, o ensino era informal e compunha-se de aprender a ler, escrever e contar. À medida que a organização da sociedade foi adquirindo a forma de divisão de classes, com forma de ação mais complexas, o acúmulo de experiências sociais foi crescendo e houve a necessidade de uma educação mais estruturada, institucionalizada. O segmento da sociedade que foi se tornando dominante, aos poucos, instituiu um modo de transmitir os saberes, que eram como segredos, aos seus descendentes. Foi a institucionalização da educação que hoje, na moderna sociedade, é denominada escola.

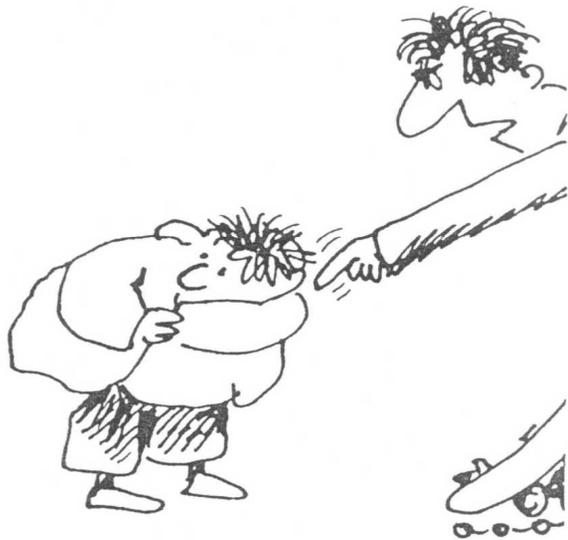
A escola não só intervém na transmissão do saber científico formalizado como influi em todo o processo de socialização, contribuindo, efetivamente, para a formação do autoconceito do indivíduo tendo por base um duplo posicionamento: político e pedagógico. Político, no sentido de uma visão do ideal da convivência social e do homem que se quer formar; pedagógico, no sentido de definir as ações educativas numa perspectiva de fazer com que o possível e o desejável se tornem realidade.

No entanto, tem sido tradição no Brasil, nas diferentes esferas responsáveis pelo ensino federal, estadual e municipal, uma preocupação exagerada com as estruturas centrais de administração e de apoio técnico. Por esse caminho, não se conseguiu, até hoje, um ensino de qualidade, uma escola tal qual se sonha. A escola acaba por reproduzir, juntamente com outras instituições, a estrutura do poder da sociedade. É uma forma de alimentar a dependência afetivo-intelectual, dentro da instituição, desenvolvendo a apatia, a indiferença e a submissão.

Como o poder se exerce em rede, o autoritarismo é, em geral, o padrão das relações na instituição, em todos os níveis de hierarquia afetando o seu modo de funcionamento e está,

3

QUERO  
MAIS! E  
ESSE BOLSO AÍ!?



4

O QUE??  
CIGARROS!!!?  
FUMANDO  
NESSA IDADE?!



A-HAN!  
NÃO DISSE?  
A ESCOLA NÃO  
É LUGAR PRA  
ESSAS COISAS!



WADSWAY

na escola -----

De modo geral, em sala de aula, não são trabalhadas questões como: “quem sou eu?” “do que gosto?” “como me sinto?”. Quase sempre são tratados conteúdos teóricos, não havendo, portanto, uma preocupação em preparar o aluno para a vida, para a sua inserção social, porque, para a maioria das escolas, o importante é o que cai no vestibular, como se todos os alunos tivessem acesso à universidade. Os jovens sentem-se desamparados em relação à escola, já que esta não responde, na maioria das vezes, às suas necessidades de participação no mundo social, político e econômico.

É importante pensar a escola que se quer ter e que se precisa ter, e a partir daí, definir o que é necessário para se manter e qualificar escolas. Há, ainda, a questão das diferenças individuais. A nossa escola falha, porque oferece a todos os alunos, independente do seu nível intelectual e do seu amadurecimento, um mesmo conteúdo que nem sempre é apresentado da maneira mais conveniente, gerando, então, fracassos de aprendizagem, com os prejuízos recaindo sobre os alunos. Para Coll (1996a:153), “... a escola investe intensamente contra a auto-estima dos estudantes devido às diversas possibilidades que apresenta para o fracasso e que os alunos percebem ou temem”.

Freqüentemente, os alunos não têm consciência de suas fragilidades nem dos seus pontos fortes e, por isso, não podem superar seus limites, ou apoiarem em seus recursos, e o resultado pode ser uma auto-imagem distorcida e empobrecida pelos relacionamentos e situações nas quais não foram bem sucedidos.

Para elevar a auto-estima, o ser humano necessita ter uma interação mais assertiva com outras pessoas e com o mundo, que gerará ganhos tanto na área pessoal como profissional e o tornará mais apto a construir o futuro que almeja. Com certeza, as experiências interpessoais são as mais importantes para a formação do autoconceito e da personalidade. Conforme Fierro (1996: 160):

*“Todas as intervenções recebidas pelo indivíduo da família, da escola e outras, contribuem não somente para a aprendizagem de natureza cognitiva, mas também para a aprendizagem de ser pessoa, com todas as suas conotações afetivas, interpessoais e morais”.*

O que nos fica claro é que ao percorrer as diferentes etapas do seu desenvolvimento físico, emocional e social, o indivíduo tem uma longa série de identificações e, assim vai

adquirindo características das pessoas com as quais se relacionou: seus pais (familiar), amigos (social) e professores (educacional).

### **5.3.2 - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

No momento em que a criança entra na escola, já possui uma idéia relativamente estruturada da pessoa que é, trazendo atitudes e crenças a respeito de si mesma que irão afetar a forma como reage à experiência escolar e ao clima social e emocional da sala de aula, onde será submetida a uma avaliação pública por parte dos professores e dos colegas.

O sentido de identidade, sua auto-imagem e sua capacidade de ampliação do eu tomam nova direção. Muitas experiências certamente ocorrerão, contribuindo para modificar as percepções anteriores, fortalecendo atitudes e crenças ao conhecer outras facetas de si mesma.

Um dos fatores mais importantes e que influencia sobremaneira a estruturação do autoconceito, com resultados positivos na aprendizagem é a relação afetiva entre professor e aluno. O professor participa na formação e transmite o conhecimento, passando para os alunos a percepção que tem do conteúdo e da vida. Se o professor demonstrar interesse aos seus alunos como pessoas e pelas coisas que lhes preocupam e interessam e que nem toda a sua identidade está no seu papel de professor, poderá contribuir para facilitar uma disposição positiva, não só em relação a ele, mas também ao aluno e ao próprio conteúdo acadêmico.

O autoconceito do professor é também um outro fator que influencia, indiretamente, no conceito que o aluno faz de si mesmo. Parece que os professores que têm sentimentos positivos com relação a si próprios, tendem a aceitar os outros com mais facilidade. Um professor com elevado sentimento de eficácia, pouca ansiedade e segurança em suas ações, suscitará nos alunos o desenvolvimento de percepções positivas de si mesmos e de seus colegas, melhorando a qualidade da interação em sala de aula. A ação competente na sala de aula vai além da prática pedagógica, transmitindo aos alunos, por meio de suas atitudes, recomendações de valores, críticas e julgamento, avaliação de conhecimentos e habilidades, informação e formação.

O professor interage com seus alunos, falando, escrevendo e até mesmo pelos gestos que faz. Cada professor, para se comunicar com seus alunos, tem seus métodos próprios e ocorre que, quase sempre, quem controla o tipo de frequência dessas interações é o professor,

quer com seus métodos ou estratégias, quer através da interação verbal ou corporal, chegando a transcender seu âmbito de atividade e seu campo de ação.

Para poder ser um bom educador, o professor que é um formador de atitudes e aconselhador, necessita conhecer as motivações da personalidade de seu aluno, deve ser, antes de tudo, um líder capaz de captar a simpatia e canalizar os interesses e as atenções dentro e fora da sala de aula.

Encontramos alguns tipos básicos de relacionamento professor-aluno em sala de aula. O primeiro deles é o relacionamento *autoritário*, no qual o professor é o único responsável pelas relações sociais e detém todo o poder centrado em suas mãos, deixando o aluno sem espaço para expressar seus sentimentos, vontades e opiniões próprias de sua fase de desenvolvimento. Quando os professores são dominadores e controlam a situação de aprendizagem mais do que o necessário, há tendência dos alunos à apatia, à perda de interesse e realização. O professor autoritário pode reprimir o desenvolvimento de atitudes favoráveis, sufocando a espontaneidade e intensificando o conflito e o desentendimento.

O segundo tipo é o professor *negligente*, aquele que permite que os alunos façam o que quiserem; raramente tomam decisões ou aceitam responsabilidades.

Segundo Lindgren (1977:156 e 158):

*“Muitos professores adotam o ponto de vista de que é melhor não se preocupar com os problemas de comportamento, encarando-os como um fator estranho no ensino, alguma coisa pela qual eles não teriam responsabilidade e... o fato é que o professor interessado em fomentar e promover a aprendizagem de sala de aula não pode dar-se ao luxo de ignorar os problemas de saúde mental de seus alunos e, portanto, deve ter alguma compreensão a respeito dos vários sintomas do que chamamos problemas de comportamento”.*

O terceiro tipo é aquele professor que funciona ao *sabor das suas emoções*, isto é, ora é calmo, compreensivo e atende o aluno de acordo com as suas necessidades, ora ele é autoritário e tolhe o aluno, inibindo-o e, por vezes, sua preocupação foge dos objetivos do ensino, ele apenas transmite o conteúdo, não se importando em interagir com os alunos.

Um quarto tipo é o professor *democrata*, é aquele comprometido com os seus alunos. Seu trabalho, por estar centrado no aluno, é mais produtivo, pois o clima é agradável, gerado por esta interação e repercute favoravelmente na construção do autoconceito.

É importante que o professor conheça os conceitos teóricos de motivação que atendam efeitos positivos na formação do autoconceito do seu aluno e também no processo

ensino-aprendizagem. Se o professor souber relacionar-se, adequadamente, com seus alunos se ele se predispor a adequar a sua atuação às necessidades dos mesmos, será o responsável pela facilitação do processo de formação de identidade, bem como de amenizar possíveis angústias, ansiedades e insegurança. A aprovação ou reprovação sobre o sucesso pessoal escolar terá conseqüências para a construção do autoconceito, que serão traduzidas na atitude em relação a si próprio e para o desenvolvimento de atitudes em relação ao mundo.

#### **5.4. APLICAÇÕES EDUCACIONAIS**

O principal objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa humana e, para a sua satisfação, é fundamental trabalhar a imagem que temos de nós mesmos e a valorização dessa imagem. O professor tem participação efetiva e decisiva na construção do autoconceito do aluno, justificando uma intervenção no desenvolvimento de uma visão mais positiva dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

O modelo de intervenção que vamos propor compõe-se de um conjunto de nove habilidades técnicas de ensino, organizadas por Sant'Anna (1979:11-48), além das técnicas de dinâmica de grupo, jogos dramáticos e dramatização, que auxiliarão o professor no atendimento ao desafio lançado por Jacques Delors (apud Didonet, 1998), quando presidiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século 21, criada pela UNESCO:

*“Não deixar inexplorado nenhum dos talentos que são como tesouros incrustados no fundo de cada ser humano: a memória, o raciocínio, a imaginação, a capacidade física, o sentido da estética, a facilidade de comunicar-se com os outros, e a necessidade de conhecer a si mesmo”.*

Explorar o que o ser humano tem de mais íntimo para superar as agruras em que a humanidade se encontra em um momento de definição histórica, defrontando-nos com a perpetuação das disparidades existentes entre as nações e no interior delas, é um grande desafio que prevê o atendimento de quatro pilares básicos para a formação plena do homem deste 3º Milênio: Aprender a *ser*, Aprender a *conviver*, Aprender a *fazer* e Aprender a *conhecer*.

Aprender a *ser* supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe, ainda, exercitar a liberdade

de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

Aprender a *conviver* ou a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns.

Aprender a *fazer*, ou seja, desenvolver habilidades e estimular o surgimento de novas aptidões. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social.

Aprender a *conhecer*, considerando a importância de uma educação geral, ampla, com possibilidade de aprofundamento em determinada área do conhecimento. Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

#### **5.4.1 - DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TÉCNICAS DE ENSINO**

O uso das habilidades técnicas de ensino proporcionará condições para que o professor interfira, viabilizando a redução da complexidade que ocorre na sala de aula. Requer bom senso e criatividade para que haja um ambiente propício ao sucesso.

O professor poderá planejar as suas ações pedagógicas, tendo em vista os aspectos afetivo-emocionais conciliados à realidade escolar, no qual deve dar-se (construir) o conhecimento, sua transmissão, em forma de atividades intelectuais e interativas. Assim, o professor poderá criar estratégias próprias como também utilizar-se dessas para suas respectivas finalidades. Segue-se um resumo dessas habilidades:

##### **Introdução e organização do contexto:**

Ao desenvolver esta habilidade, o professor adquire capacidade para organizar condições que sejam favoráveis a que as experiências significativas para o aluno se realizem, pois é dada uma atenção especial a fatores fundamentais do ensino como: adequação do processo de estimulação, organização consistente do conteúdo e clara conexão entre objetivos e meios. Os comportamentos de ensino dessa habilidade buscam proporcionar situações que estimulem o aluno a predispor-se e a manter uma adequada atitude de trabalho, estabelecendo

elos cognitivos entre as suas experiências e os diversos momentos de ensino-aprendizagem. Elos cognitivos são inter-relações intencionalmente trazidas e esclarecidas pelo professor quanto aos diversos momentos da aula e quanto ao que o aluno aprendeu antes e está aprendendo agora.

### **Formulação de perguntas:**

Muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para que o aluno desenvolva sua capacidade de pensar reflexivamente e todas elas requerem preparo antecipado do professor e condições ambientais adequadas. A formulação de perguntas pode ser entendida como uma dessas estratégias, mas deve-se lembrar que nem todas as perguntas têm o poder de encorajar o aluno a pensar reflexivamente ou a desenvolver seus processos mentais.

As perguntas podem ser: *estimuladoras* (gradativamente conduzem o aluno para a descoberta do conhecimento e do autoconhecimento); *reforçadoras* (visam a integração da aprendizagem afetiva, social e cognitiva); *desencadeadoras* (são formuladas com o propósito de provocar um processo de tomada de decisões por parte do aluno); *esclarecedoras* (são formuladas com a intenção de trazer mais informações em todos os níveis); *divergentes* (são as que estimulam o pensamento criador do aluno, favorecendo abordagens diversificadas sobre um mesmo assunto) e *convergentes* (são as que solicitam uma única resposta).

Formular perguntas é uma habilidade que requer muita atenção do professor quanto à utilização dos termos e à clareza da organização das idéias e conseqüente organização do autoconceito.

### **Variar a situação de estímulo:**

Esta habilidade tem como fundamentos os princípios relacionados aos efeitos do ambiente e de mudanças no mesmo. Outro princípio refere-se à utilização que o professor pode fazer de sua própria pessoa e de seus comportamentos como recurso-estímulo.

Durante o desenvolvimento dessa habilidade, o professor necessita tomar certas deliberações quanto ao seu desempenho: tornar-se um ator, movimentar-se adequadamente, emitir gestos expressivos, variar a velocidade, alterar o volume da voz, dar pausas para controlar a atenção do aluno, funcionando como um modelo significativo na estruturação do autoconceito.

### **Utilização de exemplos:**

Ilustrar com exemplos é uma habilidade que o professor desenvolve com o objetivo de elevar a qualidade de seu ensino, especialmente, no domínio cognitivo. Os modos de ação característicos dessa habilidade tendem a facilitar a compreensão dos princípios e conceitos fundamentais que necessitam ser aprendidos. Exemplificar adequadamente é de fundamental importância, porque, por meio do exemplo, pode-se conduzir a idéias e pensamentos claros, significativos e bem estruturados. Esses exemplos, além de uma preocupação com o aspecto cognitivo, devem preocupar-se com os relacionamentos inter-pessoais e intra-pessoais, atendendo aos princípios do ser e do conviver.

### **Reforçamento Positivo e Negativo:**

O reforço pode ser definido como qualquer consequência que, apresentada em seguida a um comportamento, ou por ele removida, o fortalece. Dessa maneira, quando o nosso comportamento é reforçado positivamente, obtemos algo; quando reforçado negativamente, removemos ou fugimos de algo.

A educação escolar, de uma maneira geral, tem dado maior ênfase à aquisição de novos comportamentos do que à manutenção dos existentes. Considerando que a parte mais ativa do nosso ambiente se compõe de pessoas, é claro que, grande parte de nossa aprendizagem resulta da medida em que os outros reforçam nossas respostas. Podemos, muitas vezes, ser nossos próprios reforçadores, e isto é o que acontece quando desenvolvemos uma tarefa pelo prazer que sentimos em realizá-la. Esse tipo de aprendizagem torna-se importante na satisfação das necessidades de auto-realização. Mas, a maioria dos comportamentos, que nos caracterizam como indivíduos numa sociedade e que faz de nós as pessoas que somos, é o produto da aprendizagem social, que é por sua vez, o resultado da quantidade e do tipo de reforço que recebemos das pessoas que nos rodeiam.

É por meio de reforços que o professor aumenta a probabilidade do aluno manter e adquirir comportamentos desejáveis e extinguir os indesejáveis.

### **Fechamento, integração ou consolidação:**

Ocorre quando os principais propósitos da aula e os conhecimentos em exame são relacionados às experiências anteriores do aluno; dizem respeito à consolidação da aprendizagem. Fechamento, integração ou consolidação é mais do que um sumário ou resumo dos materiais examinados na aula. O fechamento proporciona ao aluno o necessário sentimento de realização, que é complementar ao relacionamento entre idéias e princípios, ou

ao elo cognitivo entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento, sem desprezar os aspectos afetivos e sociais.

### **Propiciar Feed-back:**

Esta habilidade envolve a avaliação dos objetivos após cada etapa de ensino-aprendizagem, ou em períodos, não muito longos e análise do desempenho dos alunos. Possui a função de informar clara e eficazmente os alunos sobre os resultados que alcançaram, com a finalidade de revisar seus desempenhos. Para o desenvolvimento do autoconceito, é importante contar ao aluno e a outras pessoas os êxitos, grandes ou pequenos, que o aluno obteve. Todos nós gostamos que os outros reconheçam o que fizemos. Isso provoca um sentimento de autovalia, uma percepção muito positiva sobre a pessoa.

### **Favorecer experiências integradas de aprendizagem:**

Parece que a fragmentação do currículo em disciplinas isoladas tenderia a dificultar o desenvolvimento de experiências significativas de aprendizagem. Essas dificuldades seriam identificáveis tanto no processo de percepção do mundo, como no que se refere ao desenvolvimento de capacidades, em particular, da capacidade de sintetizar a grande porção de conhecimentos ou informações que a escola e outras instituições oportunizam. Uma medida para solucionar tal problema envolveria atividades de integração de aprendizagem, centradas em objetivos principais, um dos princípios que fundamentam a atual reforma de ensino. No entanto, a não ser que seja mudada a maneira como o aluno vê a si próprio e o seu ambiente, nenhuma aprendizagem verdadeira ocorrerá.

### **Facilitar a comunicação:**

O ensino é, basicamente, um processo de comunicação e o professor, por meio de informações, orienta o aluno. É por meio da expressão verbal do professor (oral ou escrito) que se cumpre a maioria das funções de ensino. O professor apresenta os estímulos, dirige a atividade do aluno, proporciona condições para que o aluno aplique o que aprendeu e promove mais aprendizagens, valendo-se dos recursos da comunicação.

A boa comunicação requer interação: alguém falando e alguém ouvindo. O professor que não quer ouvir é um professor que não pode comunicar-se eficientemente. E um professor que esteja realizando um bom trabalho de comunicação faz mais do que ouvir simplesmente, porque nem toda comunicação é verbal. A comunicação não verbal ocorre quando se utilizam

recursos do próprio corpo; ela está sempre presente nas relações face a face, existindo ou não o intercâmbio verbal. Entre os componentes não verbais mais comuns podemos destacar: as expressões fisionômicas, os gestos, as ações e as atitudes posturais.

#### **5.4.2 - DINÂMICA DE GRUPO**

As técnicas usadas pelos professores para chegar aos objetivos variam num contínuo.

A utilização de dinâmicas busca tornar mais simples e até mesmo mais divertida a reflexão sobre um assunto, visto que, por meio delas, procura-se identificar o saber que cada aluno traz para o grupo e a partir daí, estimulá-lo a repensar sobre si mesmo, sobre seus valores, atitudes internalizadas e ações que são exteriorizadas no contexto sociocultural e construir o seu próprio conhecimento. Nada é mais importante para a fixação da aprendizagem do que uma exposição feita pelo aluno.

As dinâmicas de grupo poderão ser aplicadas na sala de aula, para diferentes finalidades, podendo ser uma das técnicas empregadas para possibilitar ao aluno o conhecimento de si mesmo.

Na tentativa de concretizar as metodologias exibidas, demonstraremos alguns modelos de dinâmicas utilizadas (com adolescentes) em nossa caminhada docente, fundamentadas nos trabalhos de Lucchiari (1993), e do Manual do multiplicador: Adolescente (1998). Acreditamos que a experiência e a criatividade do professor desdobrarão esta alternativa em muitas outras, utilizando seus recursos e conhecimentos próprios. Seguem-se as dinâmicas de acordo com os temas:

#### **A história de cada um**

**Atividade: Origem do nome**

**Objetivo:**

- Dar oportunidade aos jovens para a (re) construção da sua identidade e do seu autoconceito.

**Material:**

- Cadeiras em círculo.

- Tempo: 20 minutos.

**Instruções:**

1. O facilitador solicitará a cada participante que informe o seu nome, se o mesmo lhe agrada e de quem foi a escolha (pai, mãe, ou outra pessoa)

2. Ele ainda terá a liberdade de optar pelo nome que mais lhe agrada. A origem do nome deverá ser esclarecida.

**Pontos para discussão:**

- Por que o nome identifica uma determinação da pessoa e atrás disso há sempre uma origem?
- Por que, antes de nascermos, já existem expectativas de ...

**Resultado esperado:**

- Reflexões sobre a origem do nome, a história que cada indivíduo carrega consigo.
- Despertar a sensibilidade, a afetividade e a auto-estima dos participantes.

## **Imagem corporal**

**Atividade: Espelho Mental**

**Objetivos:**

- Auxiliar o adolescente a tomar consciência da imagem que ele tem do seu próprio corpo.
- Fortalecer uma imagem corporal positiva

**Material:**

- Folhas de papel sulfite e lápis, toca-fitas, música lenta.
- Tempo: 50 minutos.

**Instruções:**

Orientação geral (5 minutos):

Pedir a todos os participantes que andem pela sala (descalços) ao som da música seguindo as instruções do facilitador: andar na ponta dos pés; andar apoiando o corpo no calcanhar; andar na chuva; andar em uma superfície quente; andar passando por uma porta estreita; andar em câmara lenta; andar em marcha ré.

Os adolescentes não deverão tocar o corpo do outro colega.

Pedir a todos que parem onde estão, fechem os olhos, pensem na parte do seu corpo que acham mais bonita e atrativa, e guardem mentalmente essa imagem consigo.

Trabalho individual (10 minutos):

1. Cada participante deverá sentar-se, pegar uma folha de papel sulfite e procurar esquematizar no papel a imagem captada pelo seu cérebro. Não deverá colocar o nome.
2. Lembrar os participantes de que é somente um esquema e não um desenho artístico.

Trabalho em grupo (35 minutos):

1. Pedir a cada participante que vire o esquema para baixo e aguarde.
2. Quando todos terminarem, pedir que façam as folhas circularem, com o esquema para baixo.
3. Pedir-lhes que parem de passar quando as folhas atingirem a metade do círculo, e que desvirem-nas.
4. Cada participante, com uma folha nas mãos, comentará ou mostrará o que a pessoa conseguiu passar de sua imagem mental.
5. Quando todos terminarem a tarefa, pedir que façam circular todos os esquemas para serem vistos.
6. Cada participante guardará sua folha.

**Pontos para discussão:**

- Estamos satisfeitos com nossas formas físicas?
- A forma como nos sentimos em relação ao nosso corpo é influenciada pelo que as outras pessoas falam?
- Existem partes do nosso corpo que podemos modificar. Por que e para quê?

**Resultado esperado:**

Os adolescentes terão vivenciado a oportunidade de tomar consciência das suas mudanças físicas.

### Como eu me sinto

**Atividade: Eu me gosto**

**Objetivo:**

- Incentivar os jovens a refletirem sobre seu “Eu”.

**Material:**

- Folhas de papel sulfite, conjunto de fichas coloridas (vermelha, azul, verde, branca), canetas, cola.
- Tempo: 40 minutos.

**Instruções:**

1. O facilitador entregará meia folha de papel sulfite para cada participante e solicitará que escreva uma situação extremamente positiva que tem acontecido com ele ultimamente.

2. No verso da folha, deverá ser escrita uma situação difícil que tenha causado sentimentos negativos.
3. Assegurar ao jovem que não é preciso colocar o nome.
4. O facilitador recolherá todas as folhas dos participantes e as guardará.
5. O facilitador distribuirá o conjunto de fichas coloridas com o seguinte código:
  - Vermelho = extremamente chateado; Amarelo = muito chateado; Azul = mais ou menos chateado; Verde = pouco chateado; Branco = não me chateia.
6. O facilitador explicará que lerá algumas situações que podem ocorrer com qualquer um deles.
7. À medida que o facilitador for lendo uma frase, cada participante deverá arrancar um pedaço da ficha colorida, de acordo com o código, na proporção em que essa situação afetaria sua auto-estima. O facilitador dá um exemplo: lerá uma frase e rasgará um pedaço de sua folha de papel, dizendo – “Isso me afeta muito ou não me afeta muito”.
8. O facilitador lerá as situações que julgar adequadas, escritas pelos adolescentes, ou criará suas próprias frases.
9. Em seguida, solicitará aos participantes que colem, ou, montem um quebra-cabeça com os pedaços de papel recortado, relacionado-o à sua auto-estima.

**Pontos para discussão:**

- Identificar situações que incomodam.
- Identificar situações que não interferem na auto-estima. Que cores aparecem mais?
- Encontrar alternativas para melhorar seu autoconceito.

**Resultado esperado:**

Os participantes obterão clara idéia do conceito de auto-estima e auto-imagem.

## **Meus valores**

**Atividade: A escada**

**Objetivos:**

- Auxiliar os adolescentes a identificar seus valores de vida e a refletir sobre os mesmos.
- Planejar e atuar em seu projeto de vida.

**Material:**

- Folhas de papel sulfite, pincéis atômicos, fita crepe.

- Tempo: 30 minutos.

**Instruções:**

1. O facilitador solicitará aos participantes que caminhem pela sala e pensem sobre “O que é mais importante na sua vida?”
2. O facilitador pedirá a cada adolescente que pegue 1 folha de papel e 1 pincel atômico.
3. O facilitador pedirá que a folha seja dividida em 3 partes, no sentido do comprimento.
4. A seguir, o facilitador pedirá que, em cada parte do papel, seja escrita uma palavra que corresponda a um valor da vida do adolescente.
5. Enquanto isso, o facilitador marcará no chão da sala, com fita crepe, 3 degraus de uma escada.
6. Certificando-se de que todos terminaram, o facilitador pede que cada adolescente vá até os degraus e coloque uma tira com a palavra escrita em cada um, em ordem decrescente de importância.

**Pontos para discussão:**

- No início da dinâmica, foi difícil detectar os principais valores? (“deu branco?”).
- Que valores aparecem mais? Que tipos de valores são?
- Por que eles não estão na mesma escala de prioridades?
- Durante nossa vida, esses valores se modificam? Por quê?
- Qual a relação entre os valores de vida e a prevenção?

**Resultado esperado:**

Os participantes terão um melhor entendimento sobre os próprios valores de vida e sobre a diversidade de valores de outras pessoas.

**Conhecimento de si mesmo**

**Atividade: Gosto e Faço**

**Objetivos:**

- Levantar as atividades que cada um gosta de executar.
- Discutir sobre os sentimentos relacionados com essas atividades.
- Auxiliar a discriminar os diferentes vínculos que estabelecemos com as diferentes atividades.
- Levar o jovem a se conhecer melhor por meio de uma conscientização do seu cotidiano.

**Material:**

- Papel sulfite, caneta, aparelho de som, música.

**Instruções:**

Fazer um quadro das atividades que realiza em seu cotidiano

Gosto e faço	Gosto e não faço
Não gosto e faço	Não gosto e não faço

**Pontos para discussão:**

- Geralmente, o jovem gosta de realizar essa atividade, pois é um momento em que pode parar para pensar em si mesmo por meio das coisas que realiza no seu dia-a-dia.
- Um aspecto importante a ser analisado é em qual dos quadrantes se concentra o maior número de atividades. Se for no quadrante “não gosto e faço”, é bom pensar melhor no assunto: por que fazemos tantas coisas de que não gostamos? Como podemos mudar essa situação? Se for no quadrante “gosto e não faço”, ver o que está acontecendo e avaliar o que está impedindo de realizar alguma coisa de que gosta.

**Resultado esperado:**

Reflexão sobre seus sentimentos, mudanças de atitudes e conscientização do seu projeto de vida.

### Realidade familiar

**Atividade: Cama, Mesa e Bebê****Objetivo:**

- Auxiliar o aluno a fazer uma reflexão sobre a realidade familiar, papéis e responsabilidades.

**Material:**

- Aparelho de som, fitas cassete, brinquedos infantis (cama, mesa e boneca), música suave.
- Tempo: 40 minutos.

**Instruções:**

1. Os participantes sentarão no chão, em círculo, junto com o facilitador. Este tem consigo uma mesa e uma cama (brinquedo).
2. O facilitador fará uma pergunta ao grupo: Lá em casa tem mesa? O que lembra esta mesa?

Em seguida o facilitador pedirá ao participante que pegue a mesa e passe-a ao seu colega da direita. Este responde a pergunta e passa para o outro e assim, sucessivamente. Faz-se o mesmo processo com a cama.

3. O facilitador perguntará ao grupo: É esta a realidade das nossas famílias?

4. Abrir a discussão (10 minutos).

5. A seguir, o facilitador pegará o boneco no colo e dirá:

Olhem quem está aqui! Ele está chorando. Estão ouvindo? Está difícil de parar!

Pergunta ao grupo: Como fariam ou o que fariam para acalmá-lo? Passa o boneco aos participantes do grupo, que vão expressando como acalmá-lo.

6. O facilitador abrirá discussão: É esta a realidade das crianças e dos jovens?

7. O facilitador pergunta ao grupo: E você? E sua criança? Você quer carinho? Quem sabe um pouco de sossego? Uma canção de ninar?

8. Dito isso, solicitará ao grupo que deite no chão, próximo do companheiro.

9. Ouvir uma canção de ninar, como música de fundo. Terminada a música, os participantes se espreguiçarão, relaxarão e voltarão a sentar.

**Observação:** Pode ser questionada a realidade de outras famílias.

**Resultado esperado:**

Ter encorajado uma reflexão sobre a realidade familiar e seus valores, procurando melhorar a relação e a comunicação com os pais.

### **Identificação com o grupo**

**Atividade: Descontração**

**Objetivo:**

- Auxiliar os adolescentes a compreenderem a identificação com grupos.

**Material:**

- Sala ampla, aparelho de som, fita-cassete. Música: coletânea de vários ritmos (forró, valsa, lambada, rap, pagode, samba, rock e axé).

- Tempo: 20 minutos.

**Instruções:**

1. Os participantes estarão na sala em pé.

2. O facilitador lançará um desafio: “Quero ver quem acompanha o ritmo”.

3. Estimular o grupo à participação, observando-se as reações individuais e do grupo. Deixar a expressão correr livremente.

**Pontos para discussão:**

- Por que os participantes se esforçam em fazer os mesmos passos?
- Por que os participantes ajudam, ensinam, até estarem todos no mesmo ritmo e cadência?
- A necessidade de estar no grupo, pelos movimentos que ele faz, batendo palmas ou incentivando os outros.
- Como é ser influenciado pelo grupo, e quando nos deixamos influenciar?
- Por que, mesmo que alguns não queiram dançar, são contagiados pelo grupo e aprendem os passos ou movimentos?
- É importante respeitar os ritmos individuais? Por quê?

**Resultado esperado:**

Ter promovido uma discussão sobre o significado de identificação com grupos, de compartilhar desejos, experiências e interesses comuns.

### **Pressão de grupo**

**Atividade: Dentro e fora**

**Objetivo:**

- Auxiliar o adolescente a vivenciar a pressão social e do grupo, e a defender seus sentimentos e valores.

**Material:**

- Aparelho de som, fita cassete, balões coloridos e música clássica.
- Tempo: 30 minutos.

**Instruções:**

1. Dividir os participantes em dois grupos (metade para cada lado).
2. Solicitar que um grupo permaneça no centro. A este grupo são dados 3 balões de cores diferentes, os quais serão denominados por sentimentos ou valores escolhidos pelo grupo.
3. Enquanto isso, o outro grupo ficará de mão dadas, circundando o que está dentro.
4. Serão dados dois códigos de jogo:

- a) O grupo de dentro, deverá defender os seus balões, valores ou sentimentos que estarão representados nos balões.
  - b) O grupo de fora, de acordo com o ritmo da música, seguirá os códigos: direita, esquerda, dentro e fora.
5. O grupo de dentro não poderá segurar os balões que devem ficar em movimento no ar.
  6. O grupo de fora não poderá soltar as mãos, fará somente os movimentos do código de jogo. Iniciar o jogo.
  7. Em um segundo momento, inverte-se a posição dos grupos, possibilitando a ambos vivenciarem a pressão que o grupo exerce e a pressão que sofre.

**Pontos para discussão:**

- O que aconteceu? Como se sentiram?
- Aconteceram movimentos violentos no grupo?
- Como foi a articulação dos subgrupos para ataque e defesa?
- Quais as dificuldades/facilidades de defesa dos sentimentos?
- Como é pressionar e ser pressionado?
- É mais cômodo pressionar ou ser pressionado?

**Resultado esperado:**

Ter proporcionado uma reflexão sobre o significado de pressão social e de grupo, e, também, sobre a defesa de sentimentos e de valores.

### **5.4.3 – JOGOS, JOGOS DRAMÁTICOS E DRAMATIZAÇÃO**

A criança se expressa primeiro pelo corpo, antes mesmo de usar a linguagem, o desenho e a escrita. O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo no qual estabelece relações afetivas e emocionais. Desde cedo, encena com objetos simbólicos, por exemplo, com a boneca, envolvendo-se na situação e projetando seus estados afetivos, representando como se fosse verdade. Por meio do brinquedo, usando o “faz de conta”, a criança pode reintegrar fatos, passando a representá-los em situações diferentes e ter seus desejos satisfeitos tanto afetiva quanto intelectualmente. O **jogo** é basicamente a manipulação da imaginação. Tudo se torna possível, a realidade se projeta por meio da imagem.

As histórias inventadas pelas crianças fazem parte de esquemas de jogos, de transposições de ações. Nos anos pré-escolares, a criança começa a diferenciar a realidade da fantasia e aprende a viver momentos de imaginação sem perder a noção do real.

Segundo Vassilíades (1997:26), “...o jogo e o senso do eu no ser humano estão intimamente ligados, pois é jogando que o indivíduo tem condições de superar todas as inibições, repressões e condicionamentos da infância que o impedem de ser livre”.

O jogo, conseqüentemente, possibilita que o indivíduo dê asas à sua criatividade e, ainda, facilita-lhe o conhecimento de si mesmo. Em cada fase do desenvolvimento humano, sua importância é relevante aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Apresenta-se, desde o jogo *sensorial*, individual e dirigido, em função de seus hábitos motores; o *simbólico*, em função das necessidades do eu, até o *jogo de regras*; o social em função das exigências de reciprocidade.

Para a autora (ibid: 27), algumas características fazem parte do jogo: a *liberdade*, considerando que ninguém joga sob coação; a *imaginação*, na qual a lógica e o absurdo coexistem pacificamente; o *desinteresse*, uma vez que o jogar não é provocado por qualquer necessidade orgânica, mas pelo prazer inerente a ele; a *limitação*, pois existe um tempo limitado para o jogo e as regras que o delimitam; a *repetição* e a *ordem*.

Os jogos, além de serem excelentes recursos técnicos, podem ser usados na escola como instrumento de diagnóstico e participação, levando o indivíduo a compreender a si mesmo, aos outros, da mesma forma a perceber e a superar as dificuldades de aprendizagem. Os jogos, em grupo, oferecem ao professor oportunidades extremamente ricas para trabalhar o desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo do aluno. É importante que o aluno se sinta à vontade e sem muitas imposições, percebendo, por meio dos jogos, que podem estabelecer relações, construir seqüências lógicas de idéias e desenvolver a individualidade.

Ao controlar seu relacionamento com o outro, a criança constrói regras; sai de si para colocar-se do ponto de vista das idéias e dos sentimentos dos parceiros. Dessa forma, exercita a reciprocidade. Quando faz seus lances num jogo, pode prever os lances do outro; quando age, evita ofender, porque não pretende ser lesada e assim por diante. Os jogos são recomendados para os alunos em geral e é unânime o ponto de vista de que eles descortinam o horizonte dos alunos, melhoram sua auto-imagem e torna-os mais críticos e abertos ao mundo que os cercam.

A utilização do jogo, no processo ensino-aprendizagem, é, comprovadamente, um recurso eficiente contra a evasão escolar, redução do índice de repetência e melhoria dos resultados do conteúdo aplicado em âmbito escolar.

Nos **jogos dramáticos**, os indivíduos utilizam diferentes formas de comunicação que lhes permitem o redescobrir do ato espontâneo em diferentes personagens representados. Neles, as emoções são despertadas e verbalizadas, fazendo emergir as lembranças por meio da encenação do jogo. O jogo dramático não necessita de espectadores, ele modifica seus jogadores enquanto estes jogam, dando-lhes consciência do mundo em que vivem e do movimento desse mundo; exige o envolvimento do aluno e desenvolve seu aspecto cognitivo e emocional. A aplicação dos jogos dramáticos não se atém a ensinar o conteúdo em si, mas propicia técnicas e metodologias alternativas que visam tornar as aulas mais agradáveis e mais produtivas dentro de uma visão participativa e construtivista do ensino, na qual qualquer aprendizado deve ser experienciado de forma concreta para que o aluno possa assimilar a teoria e formar o conceito.

O Psicodrama, técnica psicoterápica criada por Jacob Levy Moreno, utiliza o jogo dramático livre, visando, ativamente, a espontaneidade do indivíduo, a exteriorização de pensamentos pessoais, ao longo das improvisações cênicas e a análise que deles faz. Pode ser usado como um método de intervenção e pesquisa nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Estimula a criatividade nas pessoas, mobiliza grupos para vivenciarem a realidade. Tem sido amplamente utilizado na educação, procurando desenvolver a plenitude do ser humano, respeitando suas capacidades de ser, conviver, fazer e aprender.

Os jogos dramáticos, também, facilitam o desenvolvimento das relações entre os membros do grupo e a integração entre eles e o meio social que os rodeia. A convivência no grupo possibilita o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do outro, uma tomada de consciência das diferenças individuais e de que se estas não forem respeitadas, inviabiliza a convivência social.

A **dramatização** como técnica de ensino usa recursos do teatro e objetiva desenvolver a liberdade de expressão do aluno e a sua capacidade de desempenhar papéis de outras pessoas. Para Arantes (apud Sisto et al, 1996:250):

*“a dramatização permite uma reorganização das experiências individuais num nível social, no aqui e agora, recuperando no contexto educacional os aspectos afetivos e simbólicos envolvidos na aprendizagem estabelecendo uma tríade: jogo, grupo e teatro”.*

Uma vantagem da dramatização é que, por meio dela, o professor poderá trazer à sala de aula um pouco da realidade social ou histórica para ser observada, experienciada e analisada, facilitando a compreensão, apropriação e construção do conhecimento pelo aluno. Outra vantagem é o seu aspecto de “faz de conta” ou lúdico que facilita o acesso aos temas, sem maiores compromissos. A dramatização se torna mais interessante e melhor aproveitada quando o professor planeja a atividade considerando: o objetivo do exercício, a pertinência do tema e do assunto, a duração da atividade, o material necessário, o número de personagens, o desenvolvimento do assunto e a avaliação individual do desempenho dos alunos.

A utilização das atividades pedagógicas propostas: habilidades de ensino, dinâmica de grupo, jogos, jogos dramáticos e dramatização, aliadas ao compromisso do professor em desenvolvê-las de modo satisfatório, possivelmente, propiciará ao aluno a livre expressão, a espontaneidade intelectual e afetivo-emocional. Proporcionar-lhe-á, também, a oportunidade de conhecer-se a si mesmo com mais clareza e objetividade, desenvolver a sua afetividade e ser capaz de estabelecer relações pessoais consigo mesmo, com o meio e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

"Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos."

Luther King

A vida é como um espelho, reflete a imagem de "si mesmo", o seu "retrato". Conhecer-se é uma necessidade do ser humano. Todo o processo de determinar "quem somos" inicia-se com o nascimento, prolonga-se pela infância, marca a adolescência e penetra na idade adulta. Educar para o conhecimento é trabalho comum da escola, pai, educador, tecelão, artista, construtor. Não importa. É sofrido, doído, de sonho, de prazer, de paciência e de persistência.

Ao concluir esta dissertação, é possível "sonhar" com as informações coletadas e com elas tecer algumas considerações. Para tanto, é necessário repetir que a idéia para o desenvolvimento deste estudo surgiu a partir da nossa própria experiência como educadora, observando a carência dos docentes, nas salas de aula, quanto à consciência das responsabilidades de professor e educador na construção do autoconceito de seus alunos.

Nos últimos anos, tem se investigado a importância do conceito que a pessoa tem de si mesmo, e o assunto vem recebendo atenção de estudiosos e pesquisadores, à medida em que se descobre a sua relevância na análise do ser humano e do fenômeno educativo. A noção, cada dia mais aceita, de que o autoconceito se desenvolve desde a interação social, levou-nos a repensar a forma habitual em que se processam as relações interpessoais na família, no grupo social, na escola e, em particular, na sala de aula.

A maioria das pesquisas realizada na área é de procedência estrangeira, logo, de realidades sócio-culturais diferentes do contexto brasileiro. Conquanto não se possa questionar a validade científica desses trabalhos, objeta-se à sua perfeita adequabilidade a um processo

educativo em situações humanas diversificadas pelo próprio contexto sócio-cultural em que se realiza.

Urge a necessidade de se realizar estudos e pesquisas sobre o autoconceito com sujeitos brasileiros a fim de legitimar os elementos de composição de seu perfil psicológico, em situações concretas, em contexto próprio, com referenciais específicos. Apesar do grande número de pesquisas sobre autoconceito, pode-se constatar que alguns aspectos do comportamento adolescente foram praticamente inexplorados. Partindo do pressuposto de que o autoconceito se desenvolve e permanece aberto para revisão e mudanças, sugere-se aos professores, psicólogos escolares e demais profissionais da educação que criem oportunidades na escola onde se possa incentivar sentimentos positivos e construtivos a respeito de si mesmos.

Neste trabalho, fazemos uma abordagem do desenvolvimento humano conforme alguns estudiosos mais destacados, mostrando as diferentes concepções e como pode ser estudado, uma vez que a cada nova geração, as mudanças continuam em processo contínuo.

Demonstramos, então, que a ciência e a tecnologia modernas possibilitaram que o homem tivesse maior liberdade, inclusive, aumentando o seu poder sobre a natureza, criando a máquina e nela se transformando, colocando a própria humanidade em risco. Quando o homem chega ao ponto de colocar a humanidade em perigo, quando o planeta está doente e o próprio homem se fragmentou, só uma mudança humana profunda e psicológica com um imperativo ético e religioso poderá reverter este quadro. É um processo que só ele (homem) pode realizar, é a sua essência, o dentro de si. É preciso buscar um significado que o transcenda, ou seja, há a necessidade de um novo conceito que inclua as dimensões transpessoais da experiência e do potencial humano. Assim, um dos precursores da psicologia transpessoal, Jung, salienta os aspectos não racionais e não lineares da psique, incluindo o misterioso, o criativo e o espiritual como meios válidos ou formas holísticas-intuitivas de conhecimento.

Outros estudiosos, também, acreditam na importância de se vivenciar o aspecto transcendente para a formação do homem moderno, porque ele está no mundo e com o mundo, é capaz de relacionar-se, de sair de si e de projetar-se nos outros. É necessário, portanto, que o homem faça um trabalho sobre si mesmo para conseguir a visão do todo e a visão das partes ao mesmo tempo e isso implica ir além da mente. Logo, é relevante que o ser humano

reaprenda a viver em sociedade e aprenda a conhecer-se. Entendemos que há possibilidade de que se desenvolva uma pesquisa sobre este “estar” do homem de hoje em meio ao desenvolvimento tecnológico e o estresse dele, neste mundo, o que, provavelmente, pode influenciar no relacionamento pais-filhos adolescentes.

Para Erikson, é na adolescência que o indivíduo sai em busca de uma afirmação pessoal, de uma identidade. O crescimento físico acelerado e não igualado, surpreende o adolescente que passa a não se reconhecer em seu próprio corpo. O aparecimento de caracteres sexuais secundários reforça este ponto, influenciando largamente na auto-imagem do adolescente, na forma como ele vê seu corpo modificado e em transformação.

A maioria dos adolescentes faz grandes esforços para livrar-se dos vínculos e influência dos pais, surgindo muitos conflitos, ligados à dependência e independência, no assumir gradualmente sua própria vida. Há também uma mudança na convivência social, no relacionamento com as turmas. Muitos adolescentes aderem a movimentos ideológicos e políticos que visam reestruturar a sociedade e a cultura identificadas com os pais e o passado. O jovem, raramente, se identifica com seus pais, muito pelo contrário, rebela-se contra o sistema de valores da família e a intromissão na sua vida particular. Como não aceita a dependência dos pais, é na escola, por meio, do professor que ele vai encontrar informações que vão auxiliá-lo.

Nessa fase, o adolescente deverá abandonar alguns aspectos de suas identificações anteriores, fortalecerá alguns e procurará encontrar-se e descobrir quem ele é, qual sua verdadeira identidade. Certas alterações ocorridas nesta época poderiam ser tidas como anormais em outras fases da vida, mas, na adolescência, podem significar que uma estrutura adulta, ainda, não emergiu, e que o Ego do indivíduo está desenvolvendo uma série de explorações. Pelo exposto, pode-se afirmar que dentre as fases pelas quais o homem passa, talvez a adolescência seja a que sofre alterações mais intensas e significativas, quer físicas, quer sociais ou psicológicas. Também é a fase em que se dão as escolhas impostas pelo meio social: de um lugar social, de uma filosofia de vida, de um companheiro e de novas e múltiplas identificações.

Como tentamos demonstrar, os problemas com a adolescência estão ligados à cultura, à inserção de classe, ou melhor, o período de adolescência não é igual para todos os jovens, mesmo que façam parte da mesma sociedade.

Acreditamos, ainda, que atualmente a rapidez da evolução científica e tecnológica impõe ao adulto uma formação permanente. Então, os pais buscam ou devem buscar acompanhar essa evolução para a manutenção do emprego e do seu lugar na sociedade. Também eles estão inseguros, desprotegidos, assustados e têm que passar aos seus filhos adolescentes proteção e segurança. Talvez, sobre o assunto, possamos fazer uma outra sugestão para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa.

Quanto ao professor, por ser visto como um modelo, tem inúmeras oportunidades de ajudar o aluno a conhecer a si próprio e as suas possibilidades e prospecções futuras, levando-o a desenvolver um autoconceito positivo, a conhecer os seus talentos, as suas competências, e também a propiciar-lhe o reconhecimento que este, como qualquer ser humano necessita. Para tanto, sugerimos alguns princípios que devem nortear o comportamento do professor em sala de aula, tais como:

- Relacionar-se afetuosamente com o *ser* humano, mesmo que ele não seja um aluno aplicado nas disciplinas do currículo;
- Descobrir o que cada aluno tem de melhor e dizer-lhe o que observou neste sentido, reforçando positivamente, elogiando-o e ressaltando os seus talentos;
- Adotar uma postura positiva e saudável;
- Ouvir o seu aluno, aceitando suas contribuições ou críticas, sem preconceitos;
- Tentar aproximar-se mais, ser afetivo e empático com ele. Aceitar os erros e acertos;
- Conversar sobre vários assuntos, sobre a família, sobre a aprendizagem, deixando espaço para que o aluno se aproxime;
- Evitar que o aluno tenha experiências frustradoras, facilitando o sucesso ao maior número de alunos;
- Reforçar a autoconfiança e auto-respeito do aluno;
- Conscientizar-se que um simples olhar, uma palavra ou comentário poderá ter um efeito dramático, ou, pelo contrário, marcá-lo positivamente para o resto da vida;
- Acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos.

Nesta dissertação, refletimos sobre os papéis que o professor desempenha em suas tentativas de ajudar o aluno na construção do autoconceito. Entretanto, muito do que fazemos como professor é uma tentativa de satisfazer nossas próprias necessidades, as relacionadas aos

papeis orientados para o próprio “eu”, as que os professores têm, por serem o tipo de pessoas que são; essas necessidades é que os tornam diferentes dos outros profissionais.

Espero ter contribuído para a abertura de pesquisas interessadas na compreensão do *ser humano*, na estruturação e mudanças que ocorrem no seu autoconceito. Há questões sem respostas que transcendem a capacidade do homem no nível da consciência pessoal. Vale a pena citar novamente Darion e Leigh “... *sonhar mais um sonho impossível..., romper a incabível prisão... sem se importar quantas guerras terá de vencer... e, saber que valerá delirar..., simplesmente para que o mundo veja uma flor brotar do impossível chão...*”.



## BIBLIOGRAFIA

---

"Aprende, homem, no refúgio! Cobre-te de saber, tu que tens frio! Tu que tens fome agarra o livro, é uma arma! Tens de assumir o comando!"

Bertold

Brecht

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Tradução: Suzana M. Garagaray Ballue. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 92p.

ALENCAR, E. M. L. S de. Autoconceito de excepcionais: problemas de avaliação. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, RJ, n. 4, vol. 34, p.122-126, out/dez. 1982.

AMARAL, V. A. A. S. Aprender exige auto-estima. In: **Revista Viver Psicologia**, n.109, p.36. Fev/2002.

AMARAL, V. L. A. R. "Vivendo com uma face atípica: influência da deformidade facial, no auto e hetero conceitos e na realização acadêmica de crianças de 6 a 12 anos". São Paulo, USP. Instituto de Psicologia. Tese de doutorado. 1986.

AMORIM, C. Self-Concept and Academic Performance. **International Journal of Psychology**, Stockholm, v.35, n. 3/4, p. 436, 2000.

\_\_\_\_\_. Modificação de Autoconceito e Rendimento Escolar. **Tuiuti Ciência e Cultura**, Curitiba-PR, v.20, p.39-48, 2000.

AMORIM, C; SICURO, C. G; CORDEIRO, C. F; CUNHA, D. F. e VIEIRA, G. F. Autoconceito e sua Interferência no Rendimento Acadêmico. In: **Anais do XXII EREP**, p.32-34, 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 1996. 225 p.

ARANTES, V. J. Psicodrama e Psicopedagogia. In: SISTO, F. F. et al. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 262 p.

- AURÉLIO, B. H. F. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Revista e Aumentada. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1995. 1838 p.
- BALDWIN, A. L. **Teorias de desenvolvimento da criança**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1973. 569 p.
- BARROSO, C. L. M; BARRETO, E. S. de Sá. O vestibular e a auto-estima do jovem. In: **Cadernos de Pesquisa**. SP, n. 16, p. 48-61, mar. 1976.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Maria Adriana Veríssima Veronese. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 550 p.
- \_\_\_\_\_. **O ciclo vital**. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 656 p.
- BERGER, P. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanista**. Tradução: Donaldson M. Garschagen. 2.ed. Petrópolis:Vozes,1973. 453 p.
- BOCK, A. M. F. O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias – uma introdução ao estudo da Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1994. 319 p.
- BOFF, L. **Tempo de Transcendência**. O Ser Humano como um Projeto Infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000a. 93 p.
- \_\_\_\_\_. **O despertar da águia**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b. 174 p
- BRANDÃO, D. M. S; CREMA, R. (org). **Visão holística em Psicologia e Educação**. Tradução: Antonio Fernando Negrini, Denise Bolanho, Miriam Goldfeder. São Paulo: SUMMUS, 1991. 197 p.
- BRANDEN, N. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo**. Tradução: Ricardo Gouveia. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 1996. 143 p.
- \_\_\_\_\_. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O Poder da auto-estima**. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Saraiva, 9. ed., 2000. 109 p.
- BRITO, L. C. de. “O idoso visto por ele mesmo: a auto-imagem do idoso em uma população nordestina”. São Paulo. PUC. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica.
- BULFINCH, T. **O livro de Ouro da Mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis**; Tradução: David Jardim Junior, 23. ed. R. Janeiro: EDIOURO, 2001. 417 p.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F. et al (org.). **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARRETERO, M; CASCÓN, J. A. “Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência”. In: COLL et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. I.

CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação profissional em grupo – teoria e técnica**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

CASTRO, N. I. M. “Um estudo sobre as relações entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho de alunos de 2º Grau”. USP. S. Paulo, 1999.157 p. (tese de dissertação de mestrado na área de Psicologia Escolar).

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. S. Francisco, W. H. Freeman and Company, 1967.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A.(org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1. 356 p.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. v. 2. 460 p.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Francisco F. Settineri e Marcos A .G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. v. 3. 381 p.

CRUZ, L. M. C. e ESPÓSITO, Y. L. “Estudo sobre o autoconceito de um grupo de adolescentes de uma Escola Pública de São Paulo”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.6, p. 36-45, dez. 1972.

DALAI LAMA, **Uma ética para o novo milênio**. Tradução: Maria Luiza Newlands. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 256 p.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. Tradução: Auriphebo Berrance Simões e Maria da Graça Lustosa. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983. 732 p.

DE MASI, D. **A Sociedade pós Industrial**. Tradução: Anna Maria Capovilla e outros. 2 ed. São Paulo: Editora Senac. 1999. 443 p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2001. 206 p.

DIDONET, V. “Por uma escola do nosso tempo”. In: **Revista Pátio**. São Paulo, n 5, p.44-45, mai/jul. 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade: Juventude e Crise**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987. 322 p.

\_\_\_\_\_. **Infância e Sociedade**. Tradução: Gildásio Amado. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 404 p.

ERTHAL, T. C. S. A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, n. 1, vol. 38, p. 39-46, R.J., jan/mar. 1986.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. Tradução: Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. São Paulo: Harbra, 1986. 393 p.

FIERRO, A. Auto-estima implícita: Su Médicion y Sus Correlatos. *Evaluación Psicológica*. **Psychological Assessment**. Málaga. Espanha. 1986, vol. 2, n. 4. p. 73-98.

\_\_\_\_\_. “Personalidade e Aprendizagem no Contexto Escolar”. In: COLL et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. 460 p.

FRANÇA, C; MONTEZUMA M. F. “Projeto de Ser. Considerações sobre autoconceito, auto-imagem e auto-estima”. **Caderno AMAE – Orientação Educacional**. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. Ago. 1997. p.36-39.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Paz e Terra, 20. ed. Coleção Educação e Comunicação. V. I. Rio de Janeiro, 1979. 80 p.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Tradução: J. Salomão. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. F.** vol. 7. Rio de Janeiro: Imago. (originalmente publicado em 1905).

FROMM, E. **Ter ou Ser?** Tradução: Nathanael C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1987. 202 p.

GALLATIN, J. **Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da Psicologia da adolescência**. Tradução: Antonio Carlos Amador Pereira e Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.

GAUQUELIN, M.e F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Verbo, 1978.596 p.

GARCIA, M. T. G. “Auto-imagem na aposentadoria. Mito e Realidade” São Paulo, 1993. (Dissertação de Mestrado em Relações Públicas, Propaganda e Turismo). USP.

GIKOVATE, F. **A arte de viver bem**. 2. ed., SP: MG Editores Associados, 1993. 211 p.

GONZÁLES, M. C. y TOURÓN, J. **Autoconcepto y Rendimiento Escolar**: sus implicaciones en la motivación y en la autoregulacion del aprendizaje. Pamplona: EUNSA, 1992.

GRÜNSPUN, H. e GRÜNSPUN, F. **Casamento e Acalento: como se tecem as relações familiares**. São Paulo: Marco Zero Ltda., 1990. 192 p.

HANNEY, P. and DURLAK, J. A. Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. **Journal of clinical child psychology**. V. 27, n. 4, p. 423-433, 1998.

HOGUE, D. R.; SMIT, E. K. & CRIST, J. T. Reciprocal Effects of Self-concept and Academic Achievement in Sixth and Seventh Grade. **Journal of youth and adolescence**; v. 24, n. 3, p. 295-314, 1995.

JERSILD, A. T. **Psicologia da Criança**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1971. 546 p.

KAPLAN, H. I. **Compêndio de Psiquiatria**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 1169 p.

KRECH, D. e CRUTCHFIELD, R. S. **Elementos de Psicologia**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, v. 1, 1963. 416 p.

LIMA, G. J. "Fatores intervenientes na auto-realização". Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus. Bauru, 1981. (tese de mestrado)

LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de aprendizagem**. Tradução: Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. S.A. 1997. 326 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia na sala de aula: o professor e o processo de aprendizagem**. Tradução: Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. S.A. 1997. 723 p.

LUCAS, M. **Seja seu próprio psicólogo**. 8. ed. São Paulo: Paulus, 1994. 64p.

LUCCHIARI, D. H. P. S. (org.) **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1993. 149 p.

LUMMERTZ, J. G.; BIAGGIO, A. M. B. Relações entre autoconceito e nível de satisfação familiar em adolescentes. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n. 2, vol. 38, p. 158-166, Rio de Janeiro, abr./jun. 1986.

LURIA, A. R. Vigotsky y las funciones psíquicas superiores. In: LURIA, A. R. e cols. **Problemática científica de la psicología actual**. Buenos Aires: Orbelus, 1968.

LYON, M. A. Academic Self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. **Educational and Psychological measurement**; v. 53, n.3, p. 201-210, 1993.

MACHARGO, S. J. **El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos. Teoría e Práctica**. Madrid: Escuela Española, 1991.

MALTZ, M. **Liberte sua personalidade**. Tradução: Urbano M. Noronha. 5. ed. São Paulo: Summus, 1981. 206 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Auto-imagem**. Tradução: Jacy Monteiro. São Paulo: Summus S/D.

MANUAL DO MULTIPLICADOR: ADOLESCENTE. Coordenação nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids. 3. ed. São Paulo: **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, 1998. 151 p.

MARDEGAN, JR. E. **A idade do lobo**. São Paulo: Mercuryo, 1993. 102 p.

MARSH, H. W. et al. Sel-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. **Journal of Personality and Social Psychology**; v. 45, n. 1, p. 173-185, 1983.

MAY, R. **O homem à procura de si mesmo**. Tradução: Áurea Brito Weissemberg. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973. 200 p.

MEJÍA, M. R. “Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino americana. In: GARCIA, Pedro Benjamin (org). **O pêndulo das ideologias**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MENDONÇA, E. M. V. F. R. “Autoconceito e Percepção de Normas de Ética Pública”. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 41, n. 4, FGV/Ed. R. de Janeiro, 1989.

MIELNIK, I. **Os adolescentes: conceito, dinâmica e orientação do adolescente**. Ed. Ibrasa, 1984.

MORAES, C. Vaz de. Desenvolvimento do autoconceito em situação escolar. Porto Alegre: **Psico**; v. 25. N. 2, p. 397-402, 1994.

MOREIRA, M. I. C. “Psicologia da Adolescência. Contribuição para um estado da arte”. In: **Revista Interações: Estudo e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: UNIMARCO. Vol. V., n. 10, p. 25-51, jul./dez. 2000.

MOULY, G. J. **Psicologia Educacional**. 6. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971, versão original 1960. 529 p.

MOYSÉS, M. L. M. Mudança da auto-estima em menores institucionalizados. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogos do Estado de São Paulo**, ano 5, n. 10, São Paulo: Edicon, 1986.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KANGAN, J. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

NOVAES, M. H. Autoconceito – um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescentes. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.3, vol. 37, p. 27-43, jul./set. 1985. RJ.

NOVELLO, F. P. **Psicologia do Adolescente: o despertar para a vida**. São Paulo: Paulinas, Coleção família e realidade. 1990. 189 p.

OLIVEIRA, G. C. de. “A auto-estima do adolescente em situação de provação”. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1979. 109 p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional).

OLIVEIRA, I. M. de. “Identidade e interação na sala de aula: pré/conceito e auto/conceito”. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 154 p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional).

OLIVEIRA, M. I. de. “Auto-estima: subsídios para avaliação em universitários”. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1984. 169 p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional)

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 103 p.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**. Estudos sobre Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PATTO, M. H. S. (org) **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. SP: Casa do Psicólogo, 1997. 468 p.

PAVAN, S. M. “A escola e o autoconceito”. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 174 p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional).

PEREZ, N; J. Carlos et al. Autoconcepto en niños com y sin dificultades de aprendizaje. **Psicothema**, 1995, vol. 7, n. 3, p. 587-604

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da Adolescência**. 6. ed. São Paulo: Pioneira e Editora da Universidade de São Paulo, 1977. 420 p.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim Rio de Janeiro: Forense, 1967. Coleção Culturas em Debate. 149 p.

PIERÓN, H. **Dicionário de Psicologia**. 10. ed. Revista e Ampliada. Tradução: Dora de Barros Cullignan. Rio de Janeiro: Globo, 1996. 656 p.

POSTIC, M. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. R. de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 155 p.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL et al (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2, cap. 12, p. 176-197.

RAPOSO, V. J. e FREITAS, C. A. Avaliação da Auto-estima em jovens transmuntanos. In: **Revista Estudos de Psicologia**, PUC. Campinas, n. 3, v. 16, p. 32-46, set./dez. 1999.

- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. A idade escolar e a adolescência. São Paulo: E. P. U. 1981-1982. v. 4. 107 p.
- RAY, H. **Eu e o contexto social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 360 p.
- RIBEIRO, A. G; RIOS, R. A. Avaliação: um processo de construção da auto-imagem. Periódicos: **Tecnologia Educacional**. RJ, v. 17, n. 83, p. 49-53, jul. /out. 1988.
- ROGERS, C. R. e RACHEL L. ROSENBERG. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, Edit. USP, 1977a. 228 p.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 489 p.
- ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia & Relações Humanas**. Tradução: Maria Luiza Bizzotto. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977b.
- ROGERS, C. R.; SMITH, M. D. & COLEMAN, J. M. Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. **Psychology**. V. 70, n. 1, p. 50-57, 1978.
- ROSENBERG, M. **La autoimagen del adolescent y la sociedad**. Tradução: Margarita Galhana. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. “Profecias auto-realizadoras na sala de aula; as expectativas dos professores com determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 486 p.
- RUSKAN, J. **Purificação Emocional**. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Rocco. 2001. 283 p.
- SÁNCHEZ, A. V. e ESCRIBANO, E. A. **Medição do Autoconceito**. Tradução: Cristina Murachco. Bauru – SP: Ed. USC, 1999 – Coleção Educar. 191 p.
- SANT’ ANA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1979. 252 p.
- SANTOS, E. F. **Ciúme – o medo da perda**. São Paulo: Ática, 1996. 239 p.
- SCHMITZ, E. F. **O homem e sua Educação** – Fundamentos de Filosofia da Educação. Saga Editora e Distribuidora. Porto Alegre, 1984.
- SELIGMAN, M. E. P. **The Optimistic Child**, Ed. Harper Perennial, 1995.

SERRANO, M. R. “O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico”. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. 101 p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional).

SHIRK, S. e HARTER, S. Tratamento da Baixa Auto-estima. In: REINECKE A. MARK. (org). **Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes**. Manual para a prática clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 420 p.

SILVA, I. V. de ALENCAR, E. M. L. S. de. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível socio-econômico médio e baixo. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.1, vol. 36, p. 89-96, jan./mar. 1984.

STRATTON, P. **Dicionário de Psicologia**. Tradução: Esméria Rovai. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n. 33, v. 4, p. 87-102, out./dez., RJ. 1981.

TOFFLER, A. **A terceira Onda**. Tradução: João Távora. 20<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. 491 p.

\_\_\_\_\_. Autoconceito e Região de Origem. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. n. 34, v. 2, p. 61-64, abr./jun, RJ. 1982.

VALDEZ, M. J. L. et al. El Autoconcepto en Niños Mexicanos y Brasileños. In: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, Toluca, México, v. 33, n. 1, p. 205-218, 1999.

VASSILÍADES, M. P. “Influência dos Jogos Psicodramáticos na recuperação de crianças lentas”. Campinas, S.P: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997. 92p. (tese de mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional).

VAZ, C. E. e GODINHO, D. Autoconceito, cultura, multiétnica e interação social. **Psico**, v. 26, n. 2, p. 29-44, 1995.

VEIGA, F. H. **Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: “self-concept as learner scale”**.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

WUJEC, T. **Cabeça Cinco Estrelas**. Tradução: Luiz Fernando Martins Esteves. São Paulo: Best Seller. 1995. 305 p.



## ANEXO

---

### Uma palavra final...

Para melhor explicar o *ser humano* em busca do seu autoconhecimento, vou dar a palavra aos poetas Carlos Drumond de Andrade<sup>1</sup> e Armida Crocillo Madi<sup>2</sup>, também preocupados com o tema. Vejamos:

*Mas que coisa é homem,  
que há sob o nome:  
uma geografia?*

*um ser metafísico?  
uma fábula sem  
signo que a desmonte?*

*Como pode o homem  
sentir-se a si mesmo,  
quando o mundo some?*

*Como vai o homem  
junto de outro homem,  
sem perder o nome?*

*E não perde o nome  
e o sal que ele come  
nada lhe acrescenta*

*nem lhe subtrai  
da doação do pai?  
Como se faz um homem?*

*Apenas deitar,  
copular, à espera  
de que do abdômen*

*brote a flor do homem?  
Como se fazer  
a si mesmo, antes*

*de fazer o homem?  
Fabricar o pai  
e o pai e outro pai*

*e um pai mais remoto  
que o primeiro homem?  
(...)1*

No poema “*Especulações em torno da palavra homem*”, percebemos a grandeza do homem quando o poeta questiona: “*Mas que coisa é o homem, que há sob o nome...?*”, refere-se ao homem envolvendo o seu passado, presente e futuro, tudo o que ele engloba.

E continuando: “*Um ser metafísico? uma fábula sem signo que a desmonte?*” Sim, um ser metafísico, porque Deus se fez homem e habitou entre nós; Deus é fábula por meio dos Evangelhos e ensinamentos. Deus é signo, ou seja, é significante e significado.

Mais adiante: “*Como vai o homem junto de outro homem, sem perder o nome?*” Fala do homem vivendo em sociedade, em grupo ou aos pares sem, no entanto, perder a sua individualidade.

E ainda: “*Como se faz um homem?*” Como explicar o mistério da vida, a transcendência e onipotência.

Mais: “*Como se fazer a si mesmo...*”. Cada um deverá buscar dentro de si as respostas, esmiuçar o seu interior, tentando distinguir entre um “eu” e um “não eu” para ter a capacidade de relacionar-se, sair de si para projetar-se nos outros e transcender-se.

Continuando: “*Apenas deitar, copular, à espera de que do abdômen brote a flor do homem?*” O avanço científico e tecnológico mudou o cotidiano das pessoas, contribuiu para a supervalorização do progresso e enaltecimento da máquina e desintegração do próprio homem.

Na medida em que pela ciência e pela técnica o homem vai se apoderando do universo, vai perdendo o domínio do seu universo interior. Não mais copula por amor, mas como uma máquina, quem sabe para satisfazer as exigências do mercado....

Acredito que o texto deixa claro a evolução do homem. É como se ocorresse uma imensa explosão: fogo, água, ar e terra-a criação do mundo. Tudo feito para o homem e do homem, mas ele foi evoluindo até transformar-se em uma máquina, ou seja, chegamos ao terceiro milênio com tecnologia, avanços científicos, inseminações artificiais e, agora, clonagem. O que toda essa evolução trouxe ao homem? Ele pode “*Fabricar o pai e o pai e outro pai e um pai mais remoto que o primeiro homem?*” Não, ele não pode fabricar o passado, mas refazer o homem, voltando-se para si mesmo, redescobrimo-se, conhecendo-se, virando-se sobre sua própria experiência e, acreditar que ele pode e quando alguém perguntar quem ele é, responder:

“... sou a flor  
que a terra desabrochou.  
A música de todos os instrumentos.  
Digo que sou a estrela,  
Aquela que ao amanhecer,  
Ainda brilha  
e se instala nas nuvens  
antes mesmo da noite chegar.  
Sou veio d’água corrente

rio crescente, gota de mar  
Sou a alegria de criança pobre  
brincando na enxurrada.  
A tristeza de quem tudo quer.  
Se me perguntas quem sou  
digo que sou a pergunta e também a resposta  
que sou a flecha atirada ao alvo  
buscando a verdade  
para se encontrar.” (2)

O homem se resume em: flor, música, estrela, amanhecer, água e alegria. É a pergunta e a resposta, buscando a VERDADE para se encontrar.

**Fonte:** 1- Carlos Drummond de Andrade. Especulações em torno da palavra homem. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1967. v. único. p. 302  
2 - Madi, A. C. **Disritmia**. Araguari, MG: Minas Editora, 1999.