

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ROSEMERI GALVÃO PENNO

O PROCESSO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

São Leopoldo

2009

ROSEMERI GALVÃO PENNO

O PROCESSO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Dissertação de Mestrado Profissionalizante

Para obtenção do Grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Orientadora: Valburga Schmiedt Streck

São Leopoldo

2009

RESUMO

A presente dissertação visa explorar as implicações do processo educativo na formação identitária, discorrendo sobre o processo de construção e desenvolvimento da identidade e sua relação com o processo educativo. Para tanto, utilizou-se como marco teórico o conceito de identidade de Roberto Daunis, sendo abordados os conceitos de “eu”, “*self*” e individuação para a compreensão da identidade. Utilizando os pressupostos da estruturação da personalidade dados pela teoria psicanalítica freudiana, a qual determina e fundamenta ativamente a estruturação dialética da identidade, corroborando que personalidade e identidade são estruturas concomitantes, foi dada ênfase às fases psicosssexuais do desenvolvimento e a estruturação da psique em ego, superego e id. Baseando-se também nos conceitos de identidade narrativa de Paul Ricoeur, discorre-se sobre as três fases fundamentais para a elaboração da identidade, a saber: a introjeção, a identificação e a identidade. A partir dessa extensa base teórica que fornece subsídios para compreensão da formação identitária, seguiu-se com a análise das implicações do processo educativo na construção identitária, baseando-se na compreensão de que a constituição do ser esbarra, incondicionalmente, nas teorias da educação e aprendizagem e no entendimento do seu caráter ideológico. Sobre as teorias da educação, procurou-se destacar o lugar do currículo na aprendizagem, a influência das instâncias culturais e os tipos de estilos educativos e suas influências, discorrendo-se também sobre as metas educativas. Constatou-se que a construção da identidade se relaciona diretamente ao processo educacional, uma vez que os esforços educacionais têm como ponto de gravitação a busca do bem-estar integral dos alunos em conjunto com a educação familiar, que possui especial papel e influência no desenvolvimento da identidade. Por fim, discorre-se sobre as implicações, influências e conseqüências do processo educativo para a formação da identidade, trazendo as contribuições da psicologia da educação de Reinhard e Anne Marie Tausch, os quais enfatizam as características da personalidade como objetivo educacional. Conclui-se que as práticas familiares aliadas ao trabalho na escola criam outras possibilidades de comunicação nas quais todos aprendem, reavaliando valores e vivenciando novas experiências comunitárias.

ABSTRACT

The aim of this research is to explore the following theme: the implications of the educational process into the formation of identity. It focuses on the development of identity, observing its process of construction, its implications and relationship with the educational process. Robert Daunis' concept of identity was used as a reference and we approached the concepts of "self" and individualization. After we looked at the formation of personality according to Freudian psychoanalytic theory that determines the dialectic formation of identity, arguing that personality and identity are simultaneous structures. The psychosexual phases of development and of psyche into ego, super-ego and "id" formation were also considered. Paul Ricoeur is another mentioned author with the theme of personal identity. He analyses three fundamental phases: introspection, identifying process and establishment of identity. The next step was the analysis of the educational process to construct identity. The basis is the comprehension that the formation of human being is unconditionally connected to educational process and to the understanding of its ideological aspects. It was important to show the place of the curriculum on this process of learning, the influences of means of communication and also many different styles of education and its influences, as well as the educational aims. We observed that the construction of identity is directly related to the educational process, so that educational efforts that are responsible and proper, will try hard to get total well-being for children and pupils, in the physical, intellectual, psycho-social and spiritual aspects – always together with the pupils' family which has a special role. Finally, a reflection about the implications, influences and consequences of the educational process to the formation of the identity with contributions from psychology of education by Reinhard and Anne Marie Tausch were made. They focus the characteristics of personality as an educational objective. In this way it was possible to conclude that the family's way of living together with the school work will create other possibilities of communication in which everyone will learn, reconsidering all values and trying to live new community experiences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1 A IDENTIDADE E SUA ESTRUTURA.....	13
1.1 O conceito de identidade.....	13
1.2 O desenvolvimento infantil e a teoria freudiana sobre a estruturação da personalidade.....	17
1.2.1 <i>As fases do desenvolvimento para Freud.....</i>	<i>23</i>
1.3 As contribuições de Ricoeur para o estudo da identidade.....	27
1.4 Especificidades do processo de construção identitário.....	31
2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO	36
2.1 O processo educativo e a identidade.....	36
2.2 Os tipos de estilos educativos e suas influências.....	41
2.3 A importância de se definir uma diretriz educacional.....	49
2.3.1 <i>A questão dos castigos ou prêmios.....</i>	<i>51</i>
2.4 O papel da escola e da família na tarefa de educar.....	53
2.4.1 <i>A problemática dos déficits educacionais.....</i>	<i>54</i>
2.4.2 <i>A perspectiva de Freire.....</i>	<i>57</i>
2.4.3 <i>O âmbito familiar.....</i>	<i>60</i>
2.5 A ação educativa como forma de relacionamento.....	61
3 A ANÁLISE DA RELAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: SUAS IMPLICAÇÕES, INFLUÊNCIAS E CONSEQÜÊNCIAS	64
3.1 A dimensão pessoal da aprendizagem	64
3.1.1 <i>Psicologia da educação de Reinhard e Anne Marie Tausch.....</i>	<i>60</i>
3.2 Considerações sobre a formação identitária.....	65
CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

INTRODUÇÃO

De que forma caracteriza-se a identidade? Quais os elementos determinantes para sua construção e sua consolidação? Qual a importância do processo educacional para a formação identitária?

O presente trabalho tem como objetivo à exploração destas questões destacando qual a importância e a abrangência da influência, tanto positiva quanto negativa, do processo educativo nas etapas da construção identitária.

O estudo mais aprofundado da formação e construção da identidade em seus aspectos psíquicos, físicos e sociais revela-se de extrema importância para quem desenvolve qualquer tipo de trabalho com infância e juventude. A análise da relação e das influências do processo educativo na construção identitária, em suas várias fases e facetas, revelou-se como um tema atual e de grande relevância para a compreensão de comportamentos e o desenvolvimento de trabalhos relacionados com infância e juventude.

O início deste trabalho procurou elaborar um conceito de identidade partindo da concepção de que a identidade pessoal caracteriza-se como “a qualidade ou condição de cada ser humano individual ser ele mesmo nos aspectos peculiares de sua própria personalidade e nas suas relações sociais, estando consciente disso”¹.

Tendo com ponto de referência especialmente a obra de Roberto Daunis, “*Jovens : Desenvolvimento e Identidade*”, foi possível observar que o grande valor da identidade consiste na visão da continuidade individual, mesmo com as constantes mudanças que o desenvolvimento contínuo do homem apresenta.

¹ DAUNIS, Roberto. **Jovens desenvolvimento e identidade**: troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000, p. 92.

Assim, para a compreensão da identidade torna-se necessário o estudo de alguns conceitos como o eu, *o self*, a individuação e a personalidade dentre outros.

Para alguns autores como Jung o *self* designa o eu auto-identificado como sujeito objeto de perceber, auto perceber-se e agir nas interações biopsicofísicas. Através do processo da individuação, “o eu-pessoal auto-idêntico, a personalidade torna-se o próprio *self* no sentido de auto-realização pessoal”². Portanto, a individuação é o processo pelo qual o indivíduo tenta tornar-se cada vez mais o quem individual. A individuação amplia, integra, organiza e estrutura o *self* ou a personalidade.

Neste estudo, de acordo com Daunis, foi possível verificar que as variantes mais destacadas das diversas perspectivas inter-relacionadas com a construção da identidade tem haver diretamente com a confiança, auto-estima, imagem corporal e imagem da própria personalidade, percepção e auto-percepção, experiências passadas e vivências presentes nas interações psicossociais de escolha de papéis.

A compreensão mais profunda do eu pessoal também se faz necessária para a análise da identidade. O “eu” caracteriza-se como “o centro da personalidade, ele possui a função de organização e elaboração das vivências pessoais, assim como os eventos e processos, tanto conscientes como inconscientes”³.

O conceito de identidade também atinge aspectos essenciais da psicologia do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Neste sentido, a identidade envolve a coordenação de duas tarefas: orientar-se e ser orientado. Isso requer a necessidade de experimentar ou poder provar diversos papéis mediante identificações transitórias.

De acordo com estes parâmetros, foram abordadas as características e aspectos da teoria psicanalítica freudiana da personalidade, pois, ela oferece elementos que determinam ativamente a estruturação dialética da identidade, e revelam que personalidade e identidade são estruturas estritamente relacionadas.

Freud desenvolve em sua teoria conceitos sobre a estrutura psíquica, e num primeiro momento divide a psique em consciente, pré-consciente e inconsciente. Destaca conceitos

² DAUNIS, 2000, p.93.

³ DAUNIS, 2000, p.97.

fundamentais como pulsão, instinto, libido e catexia, todos abordados em item específico no texto.

Destarte, em outro momento de sua teoria, mais especificamente em relação à estruturação da psique e personalidade, Freud através da observação clínica de seus pacientes, revela que existe uma série interminável de conflitos e acordos psíquicos. Segundo Freud, a um instinto opunha-se outro; proibições sociais bloqueavam pulsões biológicas e diante disso ele propôs três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego, também explicitados em item específico do trabalho.

Logo após, segue a análise das fases psicosssexuais do desenvolvimento, imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento da personalidade e identidade. Em primeiro lugar Freud fala a respeito da fase oral, onde a necessidade de gratificação está concentrada em torno dos lábios e língua e predomina o alívio da tensão da fome e da sede. Segue-se com a fase anal, na qual novas áreas de gratificação são trazidas à consciência; ela ocorre entre os dois e quatro anos de idade, quando as crianças começam a fazer o controle esfinteriano destinando, dessa forma, especial atenção para este processo. Já a fase fálica pode vir a ocorrer desde os três anos de idade e focaliza as áreas genitais do corpo, é a fase em que as crianças se dão conta da diferença sexual e ambos passam pelo conceito freudiano do “*Complexo de Édipo*”, com especificidades para cada sexo. Por fim, a fase genital é a fase final do desenvolvimento biológico e psicológico e ocorre com o início da puberdade e o conseqüente retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais.

Outro autor que trabalha com o conceito de identidade é Paul Ricoeur, ele aborda a temática da identidade narrativa, analisando as atividades básicas do eu, como falar, agir, sofrer, gozar, descrever a outros e descrever-se a si mesmo. Ele formula a partir daí, uma ética da autonomia do si-próprio, intimamente ligada à ética da solicitude com o próximo e da justiça para com cada ser humano. Para ele a identidade é composta da identidade-*idem*, caracterizada como a mesmidade do eu, e a identidade-*ipse*, que seria a sua identidade reflexiva.

Após esta análise, o presente trabalho segue com observações a respeito da questão da transição das identificações infantis com as novas identificações necessárias à construção da identidade, já na fase adolescente. Assim ressalta-se que a identidade desabrocha na infância, que se organiza em tomadas sucessivas de identificações com a mãe, o pai e outros

referenciais, todavia, estas identificações são parciais. Já na adolescência a tarefa fundamental consiste, em ressaltar as identificações infantis de um modo único, singular e pessoal, que vá de encontro com as novas tomadas e escolhas de papéis.

Ressalta-se, neste trabalho, que a personalidade percorre, em sua estruturação, três fases consecutivas e determinantes, que justamente na sua seqüência, são relevantes para a construção da identidade, que são a introdução, a identificação e a identidade pessoal.

A temática que permeia o segundo capítulo gira em torno do processo educativo e suas relações com o processo de construção identitário. Para a compreensão da constituição do ser e seu comportamento torna-se imprescindível observar as teorias da educação e aprendizagem e compreender seu caráter ideológico.

Neste aspecto torna-se importante a análise do currículo, pois, este caracteriza-se como “lugar, espaço, território, mas também relação de poder, como uma trajetória, uma viagem, uma autobiografia, onde a identidade se forja”⁴. Essa dimensão leva a compreender a identidade como resultado de sua ação, o que acarreta para a educação, não apenas escolar, responsabilidades sobre o ser das pessoas. Assim como, as instâncias culturais também influenciam na formação da identidade.

Já Daunis destaca os tipos de estilos educativos e suas influências. De acordo com a pedagogia humanista o referido autor divide os estilos educacionais em: autoritarismo tradicional e dominação patriarcal; pseudodemocracia e indiferença permissiva e autoridade participativa e cooperação em sistemas de convívio ou parcerias de “desiguais”.

Após análise desses modelos torna-se de grande relevância definir e estabelecer uma linha educacional adequada, pois, as tarefas educacionais, no lar e na escola, tornaram-se muito mais complexas na atualidade. Para aqueles que desejam educar se faz necessário definir e estabelecer uma diretriz educacional, pois, quem educa também influencia.

Dessa forma, a construção da identidade relaciona-se diretamente com o processo educacional, na medida em que esforços educacionais responsáveis e adequados tem como orientação a busca do bem estar integral dos filhos ou alunos. O grande interesse é apoiar o desenvolvimento integral nos âmbitos físico, psicossocial, intelectual e espiritual. Isso

⁴SOARES, Suely G. **Arquitetura da Identidade**: sobre educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 30.

significa, saber conduzir as crianças com firmeza, mas, flexivelmente e os jovens, de acompanhá-los de forma aberta, mas conseqüente.

Neste contexto, a escola entra como o lugar onde os filhos e alunos vivem diversas experiências, que pode proporcionar chances e perspectivas ou pode também causar bloqueios ao desenvolvimento psíquico, intelectual e social.

Alguns déficits educacionais também são abordados com o intuito de se analisar suas conseqüências para este processo. O primeiro citado é a falta de alfabetização, já o segundo trata da desvantagem ou da carência de educação qualificada das camadas populares, que se esforçam para permanecer nas escolas públicas. Por último observa-se o déficit do formalismo, ou a esclerose da aprendizagem em várias escolas, que não contribui em nada com as exigências do mercado profissional atual. Este último déficit abordado, também inclui a falta de formação da personalidade individual (a individuação) e da identidade própria, assim como falta de formação espiritual e religiosa. Dados estes que conferem com a realidade atual brasileira.

Foi observada a importância de se aprender a aprender, desenvolvendo uma aprendizagem autônoma e pessoal. Esse aprender a aprender visa essencialmente o desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e agir de maneira independente. O que implica que os alunos sejam focados como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Para finalizar a segunda parte deste trabalho citou-se a importância de um consenso sobre a necessidade de a escola e a família serem parceiras nas tarefas educacionais e de orientação dos jovens, apoiando-se mutuamente. E para tanto, “urge compreender a necessidade de interligar a tarefa de aprender a aprender com a de aprender a relacionar-se, para dessa forma, se tentar superar o modelo tradicional e clássico de ensino patriarcal e autoritário, geralmente frontal, dirigista e coercitivo”⁵.

No terceiro e último capítulo procurou-se tecer observações acerca da relação do processo educativo e a formação identitária.

Dessa forma, ressaltou-se que, como Daunis aponta “a democratização da educação começa concretamente a ser cumprida através de uma promoção real dos direitos humanos e

⁵ DAUNIS, 2000, p. 229

esta passa obrigatoriamente pela educação escolar”⁶. Para que crianças e jovens sejam construtores ativos da cidadania implica uma prática educativa de participação e diálogo. Assim, torna-se fundamental o envolvimento pessoal na aprendizagem, interligando a tarefa de conscientização para atuação na sociedade com a construção da subjetividade.

Interligando-se a esses conceitos vem a perspectiva humanista da aprendizagem, na qual o centro de interesse passa do ensino feito para uma atividade mais autônoma e auto-responsável do aluno. A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal, o sujeito como um todo se inclui no fato da aprendizagem, relacionando-se diretamente com o processo de construção identitária.

Verificou-se que está empiricamente demonstrado, conforme Daunis, que a eficácia na aprendizagem depende também do conceito positivo que o aluno tem de si mesmo, sua auto-imagem, como também suas interações relacionais. Portanto, uma aprendizagem eficaz deve capacitar a aprender a aprender, ligada estreitamente com as possibilidades de auto-realização da pessoa.

Na seqüência foram apresentados alguns conceitos sobre a obra psicológica do casal Reinhard e Anne Marie Tausch. Ambos são professores de psicologia na universidade de Hamburgo e seus trabalhos versam sobre a psicologia da educação. Os Tausch enfocam de forma especial as características da personalidade como objetivo educacional, os valores psicossociais básicos da convivência humana e os processos psíquicos fundamentais ou qualidades processuais.

A obra dos Tausch ressalta especialmente a capacidade de aprender num espírito crítico e de posicionar-se corretamente perante os aportes dos outros. O desenvolvimento da capacidade de transmitir as próprias experiências, idéias e conhecimentos de forma clara e de fácil compreensão, atitudes inteligentes frente a situações e problemas novos e ainda aprender a projetar sua própria vida, sabendo que a morte a torna breve e passageira.

Para finalizar o presente trabalho analisou-se que a identidade pessoal tem essencialmente a ver com a configuração interna da personalidade. Por conseguinte a formação da personalidade e a elaboração bem sucedida de uma identidade pessoal dependem, por sua vez, das condições ambientais. Também na era pós-moderna, o meio

⁶ DAUNIS, 2000, p. 216

social imediato (família e escola) favorece ou bloqueia, mediante a educação, o desenvolvimento pessoal.

Assim, a construção da identidade caracteriza-se por ser um processo muito complexo, ocorrendo em diferentes níveis. O sentimento de identidade se processa nos planos sexual, social, profissional, entre outros, a partir de identificações. No plano social, os valores culturais se formam através da introjeção de normas, hábitos, leis e preconceitos e são fatores determinantes na construção da identidade.

A construção de uma identidade sadia envolve também, um processo de formação do sujeito, que se realiza de um modo descontínuo, sendo assim, via de regra, marcado por crises, estudadas em diferentes contextos teóricos, como, por exemplo, na tradição teórica analítica ou na cognitiva do desenvolvimento.

Portanto, foi possível avaliar que o papel da escola na socialização é dar condições para que o educando desenvolva a autonomia juntamente com a construção da identidade e de novos conhecimentos. E a plena formação identitária pode ser melhor à medida que ocorrer cooperação entre a família e a escola. O diálogo constante e o apoio mútuo permitem a troca produtiva das características que diferenciam uma e outra. Assim, o afeto familiar é levado para a escola e a metodologia do trabalho educacional passa a influir mais decisivamente em casa e, por conseguinte, na formação da identidade propiciando a construção de uma identidade forte e sadia.

1 A IDENTIDADE E SUA ESTRUTURA

1.1 O Conceito de Identidade

Para a elaboração de um conceito de identidade tomou-se como principal pressuposto a obra de Roberto Daunis, “**Jovens Desenvolvimento e Identidade: troca de perspectiva na psicologia da educação**”. Na referida obra Daunis define que a “identidade pessoal pode ser descrita ou definida como a qualidade ou condição de cada ser humano individual de ser ele mesmo nos aspectos característicos da própria personalidade e interações com os outros, possuindo a consciência deste processo⁷”.

Segundo Daunis⁸, o conceito de identidade está relacionado com o processo de desenvolvimento humano, pois, a vida encontra-se em constante movimento. Este movimento gera mudanças, transformações e dessa forma, o homem se desenvolve. Para o autor a identidade encontra-se entrelaçada a estes fatos na medida em que se caracteriza como a observação da continuidade pessoal, ou seja, a identidade vai de encontro ao sentimento de segurança interior, e do que isto representa para aqueles que fazem parte de seu convívio social.

Para Daunis⁹ a estrutura da identidade pessoal revela o fato de que todo indivíduo é único, vive certa continuidade consigo mesmo e deve possuir clareza em relação a estes fatos. Entretanto, ao mesmo tempo em que existe a consciência da própria identidade pessoal, existe também o fato do inconsciente determinar a personalidade, fazendo parte também da identidade.

⁷ DAUNIS, Roberto. **Jovens desenvolvimento e identidade: troca de perspectiva na psicologia da educação**. São Leopoldo: Sinodal, 2000, p. 92.

⁸ DAUNIS, 2000, p. 92.

⁹ DAUNIS, 2000, p.93.

Através do estudo da citada obra de Daunis foi possível observar que alguns conceitos tornam-se imprescindíveis para a compreensão da identidade, tais como: o eu, a consciência e a auto-estima, a personalidade e a individuação (o *self*) e o organismo (o eu corporal).

Daunis¹⁰ dá destaque ao conceito de *self* e cita Jung, o qual contribui observando que o *self* “consiste em uma definição muito mais abrangente do que eu individual. O *self* designa o eu auto-identificado como sujeito-objeto de perceber, autoperceber-se e agir nas interações biopsicofísicas”. Acrescenta também outro conceito fundamental trabalhado por Jung:

A individuação pode ser considerada como o processo ou a trajetória pela qual o indivíduo tenta buscar ser cada vez mais o “quem” individual (o *self*) que ele sempre, na verdade, já é. Portanto, a individuação consiste em ampliar, integrar, organizar e estruturar o próprio *self*, a personalidade. O eu, como centro da consciência pessoal, é um elemento essencial que faz parte do *self*. Mas, o *self* é muito mais abrangente do que o eu. O eu (ego) deve ligar-se ao *self*, como, por exemplo, para chegar a entender e aceitar os processos inconscientes que o influenciam ou determinam¹¹.

Daunis observa que é através do processo de individuação, que o sujeito tem a possibilidade de se reestruturar e transformar aquilo que for necessário para uma maior integração da sua personalidade. Destaca que, “assim a pessoa pode estruturar uma ordem psíquica auto-congruente e distinguir-se dos outros¹²”.

Aprofundando as pesquisas sobre esta temática, Daunis, observou que a identidade tornou-se um conceito chave e um estudo interdisciplinar imprescindível, enfatizando que:

A identidade atinge aspectos essenciais da psicologia do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Neste sentido, a identidade envolve a coordenação de duas tarefas ou exigências: orientar-se e ser orientado. Isso implica a necessidade de experimentar ou poder provar diversos papéis mediante identificações transitórias. E coordenar essas perspectivas é, tendo em vista o caráter difuso e complexo da sociedade pós-moderna, uma tarefa nem sempre fácil de realizar¹³.

Os aspectos mais destacados das várias perspectivas inter-relacionadas na tarefa de encontrar ou elaborar a identidade pessoal, de acordo com a observação de Daunis¹⁴, estão relacionados com: a confiança, auto-estima, imagem corporal e imagem da própria personalidade; a percepção, a auto-percepção, experiências passadas e vivências presentes nas interações psicossociais e de escolha de papéis (aceitação, rejeição, relacionamentos, fuga);

¹⁰ DAUNIS, 2000, p.93.

¹¹ DAUNIS, 2000, p.70.

¹² DAUNIS, 2000, p.71.

¹³ DAUNIS, 2000, p.94.

¹⁴ DAUNIS, 2000, págs. 94-95.

auto-afirmação e auto-realização; escolha afetiva e profissional, eventualmente escolha de cultura e de nacionalidade; e, lidar com os dilemas básicos da vida.

Outro ponto a ser sublinhado como uma das problemáticas atuais em relação à identidade pessoal, que Daunis¹⁵ aponta, refere-se à falta de identidade própria. Usualmente os padrões dominantes da sociedade pós-moderna suprimem de forma velada e contundente a formação da identidade pessoal. Esta acaba sendo reprimida ou diretamente influenciada por estes padrões impostos e aceitos pela coletividade.

Concordando com o pensamento de Daunis, quando este afirma que, “estes problemas vem acontecendo, especialmente pelo incremento palpável de potencial conflituoso, psicótico e desestruturante na vida pública, na escola e na família¹⁶”, podemos observar a importância do papel que o meio social exerce na vida das pessoas, principalmente para crianças e jovens em desenvolvimento.

É notório que hoje a falta de organização, de estrutura e o aumento dos conflitos familiares vem assolando de forma catastrófica as famílias e conseqüentemente a formação das personalidades e identidades, que se desenvolvem desde a infância. Como Daunis¹⁷ aponta, a fuga desta problemática tem se revelado no fato dos jovens cada vez mais estarem buscando o consumo de drogas ou partindo para a criminalidade. Segundo sua avaliação existe muita insegurança e ineficiência dos pais e professores na prática da educação e orientação as crianças e aos jovens. Falta o diálogo aberto, não ocorre um planejamento de metas educativas, além do desamparo emocional e espiritual.

Este aspecto apresentado pelo autor citado revela-se a cada dia através dos noticiários e de dados estatísticos que comprovam o aumento da criminalidade não apenas nas classes mais empobrecidas, mas também, nas classes média e alta. Inclusive, as classes mais altas da sociedade, a cada dia, tem se revelado mais agressivas e problemáticas. Um exemplo atual, na sociedade brasileira, é a morte do índio Galdino no Distrito Federal, queimado vivo por um grupo de jovens de classe alta, embriagados e drogados.

Daunis revela dados importantes sobre esta questão quando aponta pesquisas realizadas na Europa e nos EUA, que podem ser também, observados na realidade brasileira:

¹⁵ DAUNIS, 2000, p.95.

¹⁶ DAUNIS, 2000, p.95.

¹⁷ DAUNIS, 2000, p.95.

Estas relatam não apenas um contínuo aumento quantitativo de atos de vandalismo e violência de jovens a crianças, mas também uma mudança qualitativa em relação às formas de comportamento violento e de sentido moral subjacente, expresso nos motivos que eles dão para justificar a violência, a insensibilidade e falta de companheirismo¹⁸.

Neste sentido, Daunis¹⁹ destaca como causas concomitantes das crises psicossociais que pesam sobre os adultos, as crianças e os jovens, a *perda da identidade* e a *perda do sentido de vida*. Assim, para ele, crises psicossociais duradouras deturpam o sentido da vida, desestabilizando a identidade, ou, mesmo acabando por destruí-la, minando a personalidade e consequentemente o sentido da vida. E neste sentido, a família e a escola possuem responsabilidade fundamental na tarefa de minimizar estas crises e proporcionar suporte e base para crianças e jovens.

Na elaboração de um conceito de identidade também revela-se de grande importância uma compreensão mais profunda sobre o eu pessoal. Daunis o descreve como um ponto central de referência, “*o miolo da personalidade*”. Segundo o mesmo:

O eu coordena ou organiza as vivências e experiências pessoais assim como os eventos e processos, tanto conscientes quanto inconscientes, que o atingem e determinam. O eu garante a continuidade da identidade e da personalidade própria através das mudanças da vida²⁰.

Para ampliar esta abordagem foram pesquisados outros autores que trabalham os conceitos de *self* e identidade. Dentre eles, Erick Erickson²¹, que caracteriza a identidade como “a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações da infância e integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido”. De maneira que este processo interage com as aptidões inatas do indivíduo e com as interações advindas do meio social.

Outro autor que trabalha com estes conceitos é Alfred Adler. De acordo com a análise de Fadiman²², Adler salienta que nós temos o potencial de interagir de forma dinâmica e inovadora às diversas variáveis que afetam nossas vidas. Segundo Fadiman, Adler afirma que não faz parte da constituição do sujeito ser apático, aceitar tudo que nos acontece sem questionamentos, possuímos, para ele, a característica de optar por aquilo que queremos e rejeitar o que não desejamos. Assim, acentua que para Adler “codificamos e interpretamos a

¹⁸ DAUNIS, 2000, p.96.

¹⁹ DAUNIS, 2000, p.96.

²⁰ DAUNIS, 2000, p.97.

²¹ ERICKSON, Erick. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p.241.

²² FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: HARBA, 1996. p.77.

experiência de modo seletivo, desenvolvendo um esquema de apercepção individualizado e formando um modelo próprio de relacionamento com o mundo”.

Conforme Fadiman²³, para Adler “o processo de formação de um objetivo de vida, estilo de vida e esquema de apercepção é essencialmente um ato criativo”. Salienta que é a força criadora da personalidade, ou do *self*, que proporciona uma devolução pessoal ao contexto no qual o indivíduo está inserido. Fadiman observa que Adler atribui, ao indivíduo, “unicidade, consciência e controle sobre seu destino – qualidades às quais, segundo ele, Freud, em sua concepção da natureza humana, não dava suficiente importância”.

Outro ponto importante observado por Fadiman²⁴ na teoria de Adler é o fato do mesmo ressaltar que nossa vida não é um jogo de cartas marcadas pelo destino, para ele possuímos a capacidade de reelaborar nossas personalidades. Assim, Fadiman cita Adler quando este aponta que: “Todo indivíduo representa tanto a unidade da personalidade quanto a forma individual desta unidade. Assim, ele é tanto o quadro quanto o artista. Ele é o artista de sua própria personalidade”.

Porém, diante das observações já apontadas, podemos inferir que este potencial que o indivíduo possui pode ser melhor desenvolvido e aprimorado se for corretamente estimulado pelo meio externo, ou seja, através da família e da escola.

1.2 O Desenvolvimento Infantil e a Teoria Freudiana sobre a Estruturação da Personalidade

Torna-se de fundamental importância para o estudo da identidade abordar as características e a função da teoria da personalidade freudiana, pois, esta atua de forma determinante e ativa na estruturação dialética da identidade pessoal. A partir desta análise evidencia-se que personalidade e identidade são estruturas que se assemelham, são concomitantes e que se vinculam de forma consensual. Sendo que, as peculiaridades da estruturação da personalidade incidem diretamente na formação da identidade pessoal.

Segundo Fadiman²⁵, toda elaboração teórica de Freud parte do pressuposto de que “o corpo é a fonte básica de toda experiência mental”. O mesmo relata que o ponto de partida

²³ FADIMAN, 2000, p.77.

²⁴ FADIMAN, 2000, p.77.

²⁵ FADIMAN, 1996, págs.06-07.

para a teoria Freudiana iniciou com a observação de que não há nenhuma descontinuidade na vida mental. De acordo com Fadiman, para Freud nenhum fato ocorre aleatoriamente e dessa forma, também, com os processos mentais. Segundo ele, “Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos fatos que o precederam”.

Portanto, Fadiman²⁶ pontua que, uma vez que certos eventos mentais parecem acontecer naturalmente, Freud iniciou sua investigação e descrição sobre aquilo que não estava aparente e que fazia conexão com os conteúdos conscientes. Fadiman cita Freud quando este declara que:

O ponto de partida dessa investigação é um fato sem paralelo, que desafia toda explicação ou descrição – o fato da consciência. Não obstante, quando se fala de consciência, sabemos imediatamente e pela experiência mais pessoal o que se quer dizer com isso, (FREUD, 1940, livro VII, p. 30 na ed. Bras.).

Fadiman²⁷ destaca que Freud parte do conceito de que “existem conexões entre todos os eventos mentais”. Assim, afirma que todas as vezes que surgem pensamentos ou sentimentos desconexos com os atuais, os conscientes naquele momento, estes devem estar relacionados ao inconsciente. Quando estas conexões inconscientes são trazidas à tona, a aparente descontinuidade pode ser esclarecida.

Conforme Fadiman²⁸, o inconsciente é formado por elementos que nunca chegaram à consciência, além da maioria dos instintos e conteúdos reprimidos. Explana que, “por algum motivo este material não foi esquecido ou perdido, o fato é que não lhe é permitido ser lembrado. Dessa forma, o pensamento ou a memória ainda incidem sobre a consciência, mas apenas de maneira indireta”. E ainda sobre as características do inconsciente detalha que:

Há uma vivacidade e imediatismo no material inconsciente. Memórias muito antigas quando liberadas à consciência, não perderam nada de sua força emocional. Dessa forma, os processos mentais inconscientes são em si mesmos atemporais, ou seja, não são ordenados temporalmente, o tempo de modo algum os altera. E a idéia de tempo não lhes pode ser aplicada²⁹.

A respeito do pré-consciente, Fadiman³⁰ explana que o mesmo pode ser considerado “uma parte do inconsciente”, entretanto, destaca que caracteriza-se por ser uma parte que pode vir a ser consciente de maneira simples. De acordo com ele, existem partes da memória

²⁶ FADIMAN, 1996, p.07.

²⁷ FADIMAN, 1996, p.07.

²⁸ FADIMAN, 1996, p.07.

²⁹ FADIMAN, 1996, p.07.

³⁰ FADIMAN, 1996, págs.07-08.

que podem tornar-se conscientes, e estas estão localizadas no pré-consciente. Fadiman exemplifica que estas podem incluir lembranças das atividades realizadas no dia anterior, informações que fazem parte do nosso cotidiano, como nosso endereço, nossas predileções e vivências marcantes do passado. Assim, “o pré-consciente é como uma vasta área de posse das lembranças de que a consciência precisa para desempenhar suas funções”.

Outro aspecto importante da teoria freudiana que Fadiman³¹ destaca é o conceito de Freud para pulsão e instinto. Fadiman observa que Freud descreve instintos como “pressões que dirigem um organismo para fins particulares, ele não se refere aos complexos padrões de comportamento herdados dos animais inferiores, mas seus equivalentes nas pessoas”. Assim:

Tais instintos são a suprema causa de toda atividade, Freud em geral se referia aos aspectos físicos dos instintos como necessidades; seus aspectos mentais podem ser comumente denominados desejos. Os instintos são as forças propulsoras que incitam as pessoas à ação³².

Neste sentido, torna-se importante ressaltar, de acordo com as observações de Fadiman³³, que todo instinto possui quatro elementos essenciais que são: uma fonte, uma finalidade, uma pressão e um objeto. A fonte pode ser caracterizada como a necessidade que surgir, a finalidade vem para diminuir esta necessidade e proporcionar ao corpo a satisfação que ele necessita. A pressão constitui-se como a quantidade de energia ou força empregada para saciar o instinto. Já o objeto “pode ser qualquer coisa, ação ou expressão que permite a satisfação da finalidade original”.

Fadiman³⁴ explicita que para Freud um padrão de equilíbrio saudável visa sempre minimizar a tensão a níveis consideráveis. Exemplifica que alguém que possua uma necessidade persistirá buscando atividades que proporcionem diminuir esta tensão original. Fadiman ressalta que “o ciclo completo de comportamento que parte do repouso para a tensão e a atividade, e volta para o repouso, é denominado de modelo de tensão-redução”. A solução para estas tensões, segundo ele, encontra-se no retorno do corpo ao nível de equilíbrio anterior a demanda vir à tona. Neste sentido, acentua que:

Ao examinar um comportamento, um sonho, ou um evento mental, uma pessoa pode procurar as tensões psicofísicas subjacentes que são satisfeitas por essa atividade. Se observarmos pessoas comendo, supomos que elas estão satisfazendo sua fome; se estão chorando, é provável que algo as perturbou. O trabalho analítico

³¹ FADIMAN, 1996, p.08.

³² FADIMAN, 1996, p.08.

³³ FADIMAN, 1996, p.08.

³⁴ FADIMAN, 1996, p.09.

envolve a procura das causas dos pensamentos e comportamentos, de forma que se possa lidar de forma mais adequada com uma necessidade que está sendo imperfeitamente satisfeita por um pensamento ou comportamento particular³⁵.

De acordo com Fadiman³⁶, Freud elaborou sobre este tema duas teorizações dos instintos básicos. No primeiro modelo ele trabalhou com duas forças opostas, a sexual, (ou erótica) e a agressiva ou destrutiva. Alega que as observações finais de Freud declaram estas forças como as que sustentam a vida ou como instigadoras da morte. Segundo ele, “ambas as formulações pressupõem dois conflitos instintivos básicos, biológicos, contínuos e não resolvidos”. Avalia que esta discordância a maioria das vezes não pode ser observada na vida mental claramente, porque quase sempre grande parte de nossos pensamentos e ações são trazidos a tona através destas duas forças, e não apenas por uma.

Ainda sobre os instintos, torna-se interessante destacar para sua compreensão o que Fadiman³⁷ coloca a respeito da diversidade e complexidade do comportamento que surge da fusão das pulsões básicas. Ele ressalta da teoria de Freud que, por exemplo, os instintos sexuais “destacam-se por sua plasticidade, seu poder de modificar suas finalidades, sua capacidade de se substituírem, fato este que oferece a possibilidade de uma satisfação instintual ser trocada por outra”. Assim, os instintos são denominados como “os canais através dos quais a energia pode fluir e esta energia obedece as suas próprias leis”.

Outros conceitos importantes para a compreensão da teoria psicanalítica em relação à personalidade são a libido e a energia agressiva. Segundo Fadiman³⁸, “cada um destes instintos gerais tem uma fonte de energia em separado”. Neste contexto, ele descreve que a libido deve ser considerada a energia utilizável para todos os instintos da vida. Ela possui como traço essencial a mobilidade e a destreza com que pode passar de uma área de atenção para outra.

Já a catexia, conforme o autor citado³⁹ se revelará como o “processo pelo qual a energia libidinal disponível na psique é vinculada a ou investida na representação mental de uma pessoa, idéia ou coisa”. Dessa forma, ressalta que a energia libidinal que foi catexizada não possui mais o mesmo deslocamento e, portanto, não vai de encontro a novos objetos. Assim, ela permanece paralisada no local para onde foi atraída.

³⁵ FADIMAN, 1996, p.09.

³⁶ FADIMAN, 1996, p.09.

³⁷ FADIMAN, 1996, p.09.

³⁸ FADIMAN, 1996, p.10.

³⁹ FADIMAN, 1996, p.10.

Fadiman⁴⁰ destaca que a relevância deste processo está em compreender onde a libido foi catexizada de forma errada. Segundo o mesmo, a energia libidinal somente poderá suprir outras demandas, quando for recondicionada. Configurando-se assim, que a identificação e a canalização da energia psíquica são questões essenciais na análise da personalidade.

Especificamente em relação à estrutura da personalidade Fadiman⁴¹ acentua que as observações e conclusões de Freud sobre seus casos clínicos revelaram que a psique configura-se dentro de um processo que passa por acordos e desacordos constantes. Segundo Fadiman, Freud tentou organizar esta problemática “propondo três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego”. Sobre o id sublinha que:

O id contém tudo que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está presente na constituição – acima de tudo, portanto, os instintos que se originam da organização somática e no id encontram uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos são desconhecidas. Caracteriza-se como a estrutura da personalidade original, básica e mais central, exposta tanto às exigências somáticas do corpo como aos efeitos do ego e do superego. Embora as outras partes da estrutura se desenvolvam a partir do id, ele próprio é amorfo, caótico e desorganizado⁴².

Assim, como Fadiman⁴³ explana, os conteúdos do id são em sua maior parte inconscientes, nele existem conteúdos que nunca foram conscientes, ou que não foram aceitos pelo consciente. Exemplifica também que, mesmo um pensamento ou conteúdo reprimido pela consciência e que encontra-se no id, pode afetar a vida psíquica de uma pessoa.

Em relação ao ego Fadiman acentua que “é a parte do aparelho psíquico que está em contato com a realidade externa”. Assevera que sua constituição está atrelada ao id, e ao desenvolvimento da identidade do sujeito. Oferece o exemplo do ego como a casca de uma árvore, que protege o id, entretanto, retira dele energia. Segundo Fadiman, o principal trabalho do ego é o de assegurar “a saúde, segurança e sanidade da personalidade”⁴⁴. Fadiman cita Freud quando este descreve as várias funções do ego em relação com o mundo externo e com o mundo interno:

São estas as principais características do ego: em consequência da conexão preestabelecida entre a percepção sensorial e a ação muscular, o ego tem sob seu comando o movimento voluntário. Ele tem a tarefa da auto-preservação. Com

⁴⁰ FADIMAN, 1996, p.10.

⁴¹ FADIMAN, 1996, p. 10.

⁴² FADIMAN, 1996, p. 10.

⁴³ FADIMAN, 1996, p. 11.

⁴⁴ FADIMAN, 1996, p.11.

referência aos acontecimentos externos desempenha essa missão dando-se conta dos estímulos externos. Armazenando experiências sobre eles (na memória), evitando estímulos excessivamente internos (mediante a fuga), lidando com estímulos moderados (através da adaptação) e, finalmente, aprendendo a produzir modificações convenientes no mundo externo, em seu próprio benefício (através da atividade). Com referência aos acontecimentos internos, em relação ao id, ele desempenha essa missão obtendo controle sobre as exigências dos instintos, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias favoráveis no mundo externo ou suprimindo inteiramente as suas excitações. É dirigido em sua atividade, pela consideração das tensões produzidas pelos estímulos; despejam estas tensões nele presentes ou são nele introduzidas. A elevação dessas tensões é, em geral, sentida como desprazer e o seu abaixamento como prazer... O ego se esforça pelo prazer e busca evitar o desprazer. (FREUD, 1940, livro VII. Pp. 18-19 na ed. Bras.).

Já o superego, Fadiman⁴⁵ observa que “se desenvolve não a partir do id, mas a partir do ego. Atua como um juiz ou censor sobre as atividades e pensamentos do ego”. Ele descreve que o superego funciona como o guardião dos códigos morais, dos modelos de conduta e das elaborações que posteriormente tornam-se as repressões da personalidade. De acordo com Fadiman, Freud elenca três funções do superego: consciência, auto-observação e formação de ideais. Ressalta que “enquanto consciência, o superego age tanto para restringir, proibir ou julgar a atividade consciente; mas também age inconscientemente. As restrições inconscientes são indiretas, aparecendo como compulsões ou proibições”.

Para Fadiman⁴⁶ a responsabilidade de auto-observação aparece em virtude do superego ter a habilidade de avaliar atividades de forma independente das pulsões do id para tensão-redução e sem necessitar da ajuda do ego, que também possui este papel. Destaca que a formação de ideais está relacionada diretamente ao superego e não funciona como uma identificação com um dos pais ou os modelos de conduta destes. Assim, cita Freud quando este teoriza que:

O superego de uma criança é com efeito construído segundo o modelo não de seus pais, mas, do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração. (FREUD, 1933, livro XXVIII, p.87 na ed. Bras.).

Tendo em mente estes conceitos Fadiman⁴⁷ explicita que de acordo com Freud, o objetivo essencial da psique é preservar e recuperar, quando necessário, um “ideal de equilíbrio dinâmico que possa aumentar o prazer e diminuir o desprazer”. Assim, a energia

⁴⁵ FADIMAN, 1996, p.12.

⁴⁶ FADIMAN, 1996, p.12.

⁴⁷ FADIMAN, 1996, p.12.

canalizada para operacionalizar este sistema advém do id, o qual possui características primitivas e instintivas. Destaca que:

O ego, emergindo do id, existe para lidar realisticamente com as pulsões básicas do id e também age como mediador entre as forças que operam no id e no superego e as exigências da realidade externa. O superego, emergindo do ego, atua como um freio moral ou força contrária aos interesses práticos do ego. Ele fixa uma série de normas que definem e limitam a flexibilidade deste último⁴⁸.

Diante desta elaboração, Fadiman conclui que para Freud, a maior finalidade prática da psicanálise revela-se em estar “fortalecendo o ego, e tornando-o mais independente do superego”. Dessa forma, é possível aumentar sua área de abrangência e sua organização, de forma que o ego se sobreponha ao id.

1.2.1 As fases do desenvolvimento para Freud

Para a compreensão do desenvolvimento humano, sob a luz da teoria de Sigmund Freud, Fadiman⁴⁹ observa que desde o nascimento até o amadurecimento as demandas do homem e aquilo que ele vai desejando, assim como as formas de satisfazer estes desejos, vão se modificando ao longo do tempo. Ele ressalta que as mudanças “nas formas de gratificação e as áreas físicas de gratificação são os elementos básicos na descrição de Freud das fases de desenvolvimento”.

Outro enfoque importante que Fadiman⁵⁰ faz consiste no fato de Freud ter utilizado o termo *fixação* para relatar o que acontece quando alguém não ultrapassa de forma natural uma fase para outra e acaba permanecendo em uma fase em específico. Segundo Fadiman, “uma pessoa fixada numa determinada fase preferirá satisfazer suas necessidades de forma mais simples ou infantil, ao invés dos modos mais adultos que resultariam em um desenvolvimento normal”.

De acordo com Fadiman⁵¹, a fase oral se dá, basicamente, nos dois primeiros anos de vida do bebê e se define pelo fato de que a área de concentração tanto das demandas fisiológicas quanto das de gratificação localizam-se nos lábios e na boca. Enfatiza que a pulsão básica do bebê não é social, e sim apenas, a de receber alimento para saciar a fome e a sede. O que ocorre concomitante a este processo é que quando alimentada à criança também

⁴⁸ FADIMAN, 1996, p.12.

⁴⁹ FADIMAN, 1996, p.12.

⁵⁰ FADIMAN, 1996, p.12.

⁵¹ FADIMAN, 1996, p.12.

recebe afeto, carinho e dessa maneira ele associa o ato de ser alimentada como expressão de afeto e com prazer.

Neste sentido é importante ressaltar que a boca constitui-se como a primeira área do corpo que o bebê pode ter domínio e grande quantidade da energia libidinal disponível está concentrada nesta região. Depois, com o desenvolvimento da criança, “outras áreas do corpo desenvolvem-se e tornam-se importantes regiões de satisfação⁵²”. Fadiman acrescenta que:

O sarcasmo do adulto, o arrancar o alimento de alguém, a fofoca, têm sido descritos como relacionados a esta fase do desenvolvimento. Assim, a retenção de alguns prazeres orais é normal. E este interesse só pode ser encarado como patológico se for o modo dominante de gratificação, isto é, se uma pessoa for excessivamente dependente de hábitos orais para aliviar a ansiedade⁵³.

Já em relação à fase anal, Fadiman⁵⁴ relata que normalmente entre dois e quatro anos, as crianças conseguem controlar os esfíncteres anais e a bexiga. Explica que elas então, começam a destinar uma atenção especial à evacuação e a micção, o que acaba provocando nas mesmas uma “curiosidade natural pela autodescoberta”. Assim, “a obtenção do controle fisiológico é ligada à percepção de que esse controle é uma nova fonte de prazer”.

Além disso, as crianças aprendem com rapidez que o crescente nível de controle lhes traz atenção e elogios por parte de seus pais. O inverso também é verdadeiro; o interesse dos pais no treinamento da higiene permite à criança exigir atenção tanto pelo controle bem sucedido quanto pelos erros⁵⁵.

O autor citado elenca algumas características adultas que estão relacionadas à fixação parcial na fase anal, como: “ordem, parcimônia e obstinação”. Segundo o autor, “Freud observou que esses três traços em geral são encontrados juntos”. Relata que Freud dá destaque ao “caráter anal” cujo comportamento está especialmente entrelaçado a experiências ocorridas no período da infância⁵⁶.

A fase fálica, conforme Fadiman⁵⁷ pode ocorrer já aos três anos de idade, e evidencia as áreas genitais do corpo. Relata que “Freud afirmava que essa fase é melhor caracterizada por fálica uma vez que o período em que uma criança se dá conta de seu pênis ou da falta de um”. Dessa forma, consiste na primeira fase em que as crianças passam a ser conscientes das diferenças sexuais.

⁵² FADIMAN, 1996, p.13.

⁵³ FADIMAN, 1996, p.13.

⁵⁴ FADIMAN, 1996, p.13.

⁵⁵ FADIMAN, 1996, p.13.

⁵⁶ FADIMAN, 1996, p.13.

⁵⁷ FADIMAN, 1996, p.14.

De acordo com Fadiman⁵⁸, o posicionamento de Freud em relação à questão da inveja do pênis em meninas foi muito discutido em círculos psicanalíticos, e a partir daí Freud concluiu que, “durante esse período, homens e mulheres desenvolvem sérios temores sobre questões sexuais”.

Fadiman⁵⁹ cita Freud que explana neste sentido que “o desejo de ter um pênis e a aparente descoberta de que lhe falta algo, constituem um período crítico no desenvolvimento feminino” e ainda que:

A descoberta de que é castrada representa um marco decisivo no crescimento da menina. Daí partem três linhas de desenvolvimento possíveis: uma conduz a inibição sexual ou à neurose, outra à modificação do caráter no sentido de um complexo de masculinidade e a terceira, finalmente, à feminilidade normal. (FREUD, 1933, livro XXVIV, p.31, na ed. Bras.).

Neste sentido, segundo o referido autor⁶⁰, Freud fez observações acerca das tensões vivenciadas por uma criança nesta fase do desenvolvimento e pôde perceber que as crianças relacionam “excitação sexual” com a presença física dos pais, surgindo nessa fase o ciúme da criança em relação à atenção que os pais dão um para o outro. Dessa forma, “viu crianças nessa fase reagirem a seus pais como ameaça potencial à satisfação de suas necessidades. Assim, para o menino que deseja estar próximo de sua mãe, o pai assume alguns atributos de um rival”.

Para os meninos, conforme Fadiman, Freud nomeou o processo como complexo de Édipo, segundo a peça de Sófocles. Segundo ele, para Freud os meninos, de forma inconsciente, desejam possuir sua mãe e matar seu pai para assim, ficar com sua mãe. Ele também desenvolve um medo em relação ao pai, teme ser castrado por ele, o que o tornaria inofensivo. Acentua que “a ansiedade da castração, o temor e o amor pelo seu pai, e o amor e o desejo sexual por sua mãe não podem nunca ser completamente resolvidos. Na infância, todo o complexo é reprimido”. E dessa forma, Fadiman explana que torna-se responsabilidade do superego, em desenvolvimento, manter este processo inconsciente⁶¹.

Em contraponto, para as meninas, Fadiman⁶² assevera que a questão é parecida, todavia, à maneira como transcorre e sua resolução ocorre de forma diferente da dos meninos. Ele explicita que as meninas também desejam seu pai e a mãe se torna rival. Entretanto, em

⁵⁸ FADIMAN, 1996, p.14.

⁵⁹ FADIMAN, 1996, p.14.

⁶⁰ FADIMAN, 1996, p.15.

⁶¹ FADIMAN, 1996, p.15.

⁶² FADIMAN, 1996, p.15.

virtude do medo da castração os meninos tendem a reprimir de maneira mais forte estes sentimentos que as meninas. Assim, a “diferença em intensidade permite a elas permanecerem na situação edípica por um tempo indeterminado; destroem-na tardiamente e, ainda assim, de modo incompleto”.

Segundo a análise de Fadiman⁶³ somente por volta dos cinco anos de idade que as crianças modificam sua relação com seus pais e se voltam mais para a socialização e para a cultura, se envolvem no mundo do conhecimento e das atividades. Ele ressalta que este período de 05 a 06 anos, até o início da puberdade, é nomeado *período de latência*, “um tempo em que os desejos sexuais não resolvidos da fase fálica não são atendidos pelo ego e cuja repressão é feita com sucesso, pelo superego”. Cita Freud quando este observa que:

A partir desse ponto, até a puberdade, estende-se o que se conhece por período de latência. Durante ele a sexualidade normalmente não avança mais, pelo contrário, os anseios sexuais diminuem de vigor e são abandonadas e esquecidas muitas coisas que a criança fazia e conhecia. Nesse período da vida, depois que a primeira eflorescência da sexualidade feneceu, surgem atitudes do ego como vergonha, repulsa e moralidade, que estão destinadas a fazer frente à tempestade ulterior da puberdade e a alicerçar o caminho dos desejos sexuais que se vão despertando. (FREUD, 1926, livro XXV, p.128 na ed. bras.).

A fase genital, Fadiman⁶⁴ descreve como “a fase final do desenvolvimento biológico e psicológico e ocorre com o início da puberdade e com o conseqüente retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais”. Ele destaca que neste período os adolescentes já criaram uma identidade sexual mais definida e dessa forma, buscam satisfazer seus desejos por meio de relacionamentos.

Observando estes aspectos Fadiman⁶⁵ assevera que as maneiras de se relacionar na fase adulta, de acordo com a psicanálise Freudiana, estão estritamente relacionadas com as primeiras experiências infantis. Observa que “as primeiras relações, aquelas que ocorrem no núcleo da família, são as determinantes; todos os relacionamentos posteriores referem-se de várias formas aos modos pelos quais estes relacionamentos iniciais foram formados e mantidos”. Portanto, quando adultos, salienta que possuímos a forte tendência de repetir a dinâmica familiar vivida na infância, com seus modelos de tensão e gratificação.

Assim, é possível observar o quanto são importantes nossas vivências familiares e o tipo de relações que estabelecemos, especialmente entre pais e filhos, pois, como aponta

⁶³ FADIMAN, 1996, p.15.

⁶⁴ FADIMAN, 1996, p.15.

⁶⁵ FADIMAN, 1996, p.24.

Fadiman⁶⁶ “nossas escolhas na vida – pessoas amadas, amigos, chefes, mesmo nossos inimigos – derivam dos laços criados entre pais e filhos”. Ainda acrescenta que:

As rivalidades naturais são recapituladas em nossas funções sexuais e no modo com que nos adaptamos às exigências dos outros. Com grande frequência desempenhamos a dinâmica iniciada em nossas casas, escolhendo, muitas vezes, como companheiros, pessoas que reavivam em nós aspectos não resolvidos de nossas necessidades originais. Para alguns, estas são escolhas conscientes, para outros, isto é feito na ignorância da dinâmica subjacente⁶⁷.

Assim, após este breve estudo de como Freud estrutura a psique e como ela funciona torna-se possível perceber mais claramente a forma como esta dinâmica determina ativamente a construção da identidade e também a vida das pessoas. Cada sujeito irá de acordo com seu contexto familiar e cultural constituir sua estrutura psíquica de forma única, elegendo mecanismos de defesa, passando pelo complexo de Édipo e fixando-se em determinada fase do desenvolvimento psicosexual, conservando características comuns de sua estrutura, porém, com reflexos específicos em sua vida. Fato este que também se reflete e traz implicações na forma como cada um constrói sua identidade.

1.3 Contribuições de Ricoeur para o Estudo da Identidade

Outro autor que traz contribuições significativas para o estudo da identidade é Paul Ricoeur, hermeneuta e filósofo da religião francês. Daunis⁶⁸ em sua obra já citada destaca alguns dos principais conceitos da obra de Ricoeur sobre a identidade. Segundo ele Ricoeur trabalha com a temática da “identidade narrativa”, “analisando as atividades básicas do eu, como falar, agir, sofrer, gozar, descrever a outros e descrever-se a si mesmo. Ele formula a partir daí, uma ética da autonomia do si-próprio, intimamente ligada à ética da solicitude com o próximo”.

Segundo Daunis⁶⁹, para Ricoeur a identidade está constituída pela “identidade-*idem*” e pela “identidade-*ipse*”. Ele explica que “a identidade-*idem* (do latim: o mesmo) é a mesmidade do eu, o ser idêntico a si mesmo do eu, o eu constante através do tempo. A identidade-*ipse* (do latim: o mesmo pessoalmente) é a ipseidade do eu, a sua identidade reflexiva”. Daunis destaca que segundo Ricoeur a forma dialética da identidade reflexiva do *ipse* ocorre em virtude de como está se relaciona com a alteridade.

⁶⁶ FADIMAN, 1996, p.25.

⁶⁷ FADIMAN, 1996, p.25.

⁶⁸ DAUNIS, 2000, p.101.

⁶⁹ DAUNIS, 2000, p.101.

Conforme Daunis⁷⁰ Ricoeur acentua que para que ocorra uma análise e uma compreensão da identidade se faz necessária à auto-percepção. Pois, como destaca “identidade pressupõem auto-conhecimento, capacidade de perceber-se e de tornar-se consciente de si mesmo”. Todavia, como já foi observado na teoria freudiana é justamente o inconsciente que, normalmente, determina os relacionamentos do eu com os outros. E neste sentido, Daunis acrescenta que:

A autopercepção remete o eu consciente não só às tensões entre id e superego, mas, principalmente, à ligação constante do eu com os outros. Ora, o outro mais próximo do eu é o si-mesmo do eu, o eu reflexivo, o si-mesmo como um outro ou o outro de si mesmo. A autopercepção do eu permite, então, um desvelamento de si mesmo, decifra, pelo menos em parte os enigmas dos sonhos e dos desejos (representações simbólicas do eu), as repressões e projeções (mecanismos de defesa do eu)⁷¹.

Segundo Daunis⁷² em sua análise dos estudos de Ricoeur, a principal questão que a estrutura da identidade formula trata-se do “enigma do eu” como centro da personalidade. Segundo suas observações, as diversas teorias sobre o eu e o *self* acabam por determinar as linhas, de acordo com as várias formas possíveis que estas apontam, de ter ciência e desmistificar as condições do desabrochar e do desenvolvimento da personalidade.

O autor citado⁷³ acrescenta que “além da personalidade, intrincam-se na estrutura complexa do eu a consciência, a autoconsciência, a auto-estima, o organismo e as interações com o ambiente social (o eu social)”. Assim, o eu tem a tarefa de ser o agente regulador e o núcleo do ser humano, na forma de determinante-determinado e de autônomo-interdependente.

Outro ponto da teoria de Ricoeur que Daunis⁷⁴ observa trata-se do “eu-social (família, emprego), numa auto-imagem (aspirações, desejos, esperanças), numa busca do eu espiritual (sentido de vida, fé, metas abrangentes, etc.)”.

Mais especificamente sobre o eu, Daunis aponta que Ricoeur o descreve enfatizando suas principais características, seu dinamismo e também seus intrincamentos. Ele afirma que a condição do eu é ser consciente, todavia, não é possível mensurar o quanto e quais os conteúdos que fazem parte da consciência de cada um. Outra de suas características que

⁷⁰ DAUNIS, 2000, págs.101-102.

⁷¹ DAUNIS, 2000, p.102.

⁷² DAUNIS, 2000, p.102.

⁷³ DAUNIS, 2000, p.103.

⁷⁴ DAUNIS, 2000, p.103.

Daunis⁷⁵ sublinha, da teoria de Ricoeur, trata-se do fato do eu ser constante e caracterizar a individualidade de cada ser humano, fazendo assim, com que cada sujeito seja único no mundo, mesmo que às vezes, esse fato apresente algumas contradições. Por fim, ressalta que para alcançarmos uma percepção correta de nossa identidade dependemos da alteridade e da forma como participamos ativamente dos questionamentos do nosso eu.

Assim, a questão da consciência irá surgir neste campo de estudo como elemento chave. Daunis⁷⁶ levanta que a palavra “consciência” vem do latim, e que significa “conhecimento de alguma coisa comum a muitas pessoas, senso íntimo”. Já a consciência psicológica, da qual tratamos, Daunis define como “ter presente vivências, experiências ou impressões que são percebidas numa relação sujeito-objeto”. Para ele a consciência psicológica engloba três principais elementos:

- 1) “A autoconsciência, como autopercepção do eu”, que caracteriza-se quando refletimos sobre nossa própria existência, nossos atos, pensamentos, sentimentos e nossa percepção corporal.
- 2) “A representação ou vivência interior de situações reais ou só possíveis, pensadas, presumidas, planejadas, esperadas, temidas, etc”.
- 3) “A percepção de estar acordado, o perceber e vivenciar do que ocorre no mundo fora do eu”⁷⁷.

Já a consciência moral, Daunis⁷⁸ define que significa “tanto o sistema válido e obrigatório de valores e normas morais, quanto à instância interior que organiza e controla as ações, procurando a ordem e correção dos atos ideais e proibindo o que for considerado injusto”. De acordo com seu pensamento, a elaboração de uma consciência moral vai de encontro e necessita das exigências do superego, as quais são apreendidas através da educação e da conseqüente socialização, entretanto, podem ser modificadas durante a trajetória pessoal de cada um. Sobre estes aspectos Daunis acrescenta que:

As raízes da consciência (psicológica) podem ser percebidas a partir da fase mais tardia do estágio sensório-motor. No começo, o bebê apenas reage aos estímulos e às impressões de fora. Na fase do “absoluto indiferenciado”, o bebê carece do eu mediador entre os dois elementos da interação inconsciente. Na melhor das

⁷⁵ DAUNIS, 2000, p.104.

⁷⁶ DAUNIS, 2000, p.104.

⁷⁷ DAUNIS, 2000, págs.104-105.

⁷⁸ DAUNIS, 2000, p.105.

hipóteses poderia se falar de uma pré-consciência, de um reagir destituído de um eu consciente, pois o bebê possui um centro de reação. Mais tarde quando a criança engatinha e depois anda, acontece dela facilmente colidir e bater contra os objetos circundantes. A objetividade das coisas exteriores vai sendo paulatinamente vivenciada como mundo externo, como objeto de fora, distinto do eu⁷⁹.

Portanto, baseando-se em Daunis⁸⁰ é possível concluir que, para se adquirir a autoconsciência é necessária uma lenta elaboração. Segundo Daunis, este processo ocorre normalmente até os cinco ou seis anos da vida, idade em que as crianças já desenvolveram o superego. Ele afirma que, “avaliado psicologicamente, esse desenvolvimento processual da autoconsciência é pelo menos tão importante como o de encontrar ou elaborar a identidade na adolescência e na idade jovem-adulta. Comum a ambos é a interdependência do eu em relação à alteridade”.

Torna-se interessante neste momento pontuar que a descrição de Daunis a respeito do desenvolvimento da consciência corresponde cronologicamente às três primeiras fases do desenvolvimento psicosexual da teoria psicanalítica freudiana, observados anteriormente. Analogicamente, pode-se perceber que uma teoria complementa a outra nos aspectos citados e ambas revelam também como a identidade vai se construindo concomitantemente ao processo de estruturação psíquico.

Destaca-se o fato de que o desenvolvimento da autoconsciência tende a se acentuar com o aprendizado da linguagem, por volta dos dois anos. Daunis⁸¹ esclarece que o ouvir repetidamente seu nome e o fato de tentar repeti-lo “despertam lentamente o sentido de ser diferente dos outros”. Já quando chega aos três anos, a criança consegue dizer “eu”. Antes disso, Daunis assevera que as crianças trocam o uso correto da primeira e da terceira pessoas. “O seu eu incompleto revela a imensa dificuldade de identificar-se a si mesmo. Também a fase de dizer não representa uma forma útil de afirmar-se, sem ter ainda condições de autopercepção”.

Neste ponto é possível observar, conforme Daunis⁸², que junto com a estruturação da identidade pessoal e personalidade, a autoconsciência é internalizada quando a criança começa a distinguir-se como indivíduo através da linguagem. Dessa forma, o ouvir outras pessoas e o ouvir a si mesmo, tem papel fundamental no processo da autoconsciência. Assim,

⁷⁹ DAUNIS, 2000, p.105.

⁸⁰ DAUNIS, 2000, p.105.

⁸¹ DAUNIS, 2000, p.106.

⁸² DAUNIS, 2000, p.106.

“o sujeito ouvinte torna-se depois, num segundo momento, sujeito falante, tornando-se também objeto ouvido por ele mesmo”.

Outro destaque de Daunis⁸³ neste sentido refere-se ao fato de que, anterior a qualquer experiência consciente, a criança elabora o sentimento da confiança básica. Geralmente a pessoa de referência com quem se desenvolve esta confiança é a mãe, que sacia a necessidade da criança de ser alimentada. Segundo Daunis, “a mãe fidedigna é também a mãe prazerosa. O mecanismo inconsciente do id faz com que o bebê incorpore no seu imaginário tanto o ato de ser alimentado quanto à origem desse prazer, a satisfação de uma necessidade vital, e a causa que a produz”. Através do ato de mamar a criança começa a introjetar o mundo externo e aos poucos se identifica com a mãe. Posteriormente outras identificações acontecerão com outros objetos e pessoas, “seguidas de novas e várias interações, dando início à consciência de si mesmo”.

Através deste apanhado teórico torna-se possível perceber que o desenvolvimento da personalidade (ou do eu), da autoconsciência, assim como de outros elementos citados neste processo, como a introjeção e a confiança básica ocorrem de forma concordante e paralela ao desenvolvimento da identidade, com vários entrelaçamentos e, como teoriza Daunis, de forma dialética.

1.4 Especificidades do Processo de Construção Identitário

Um ponto importante a ser sublinhado no processo de construção da identidade, de acordo com Daunis⁸⁴ consiste no fato de que esta elaboração revela-se no período da adolescência, “como uma tarefa qualitativamente diferente das identificações da infância e do período de latência”. Daunis observa que na infância a identidade se desenvolve através das várias identificações, primeiro com a figura materna, depois a figura paterna e etc. Todavia, salienta que as identificações infantis são apenas parciais.

Nesta dinâmica, fica em evidência que as identificações ocorrem quando as relações com o ambiente começam a ser desenvolvidas. Entretanto, segundo Daunis⁸⁵ existem duas fontes das quais partem as identificações da infância. Uma é a realidade e a outra a fantasia da criança, pois, esta ainda não consegue ter clareza entre o real e o imaginário. Salienta, porém,

⁸³ DAUNIS, 2000, p.106.

⁸⁴ DAUNIS, 2000, p.117.

⁸⁵ DAUNIS, 2000, p.118.

que, “ao sair da infância, o reservatório (nem sempre consciente) das identificações passadas organiza-se com relação às expectativas pessoais que o adolescente tem com respeito à vida adulta”.

Dessa forma, uma das principais e essenciais tarefas da adolescência, para Daunis⁸⁶ encontra-se na elaboração da identidade pessoal, esta tarefa também consiste, entre outras, “na necessidade de resintetizar as identificações infantis de um modo único, singular e pessoal, que concorde com as novas tomadas e escolhas de papéis”.

Neste processo de construção, Daunis⁸⁷ ressalta que a personalidade, em sua estruturação, passa por três fases consecutivas que, devido a sua seqüência, são consideradas fundamentais para a construção da identidade, sendo elas: “a introjeção, a identificação e a identidade”.

A introjeção, já citada anteriormente, é considerada a primeira fase ou pré-estágio na formação da personalidade e da identidade. Sua principal característica, conforme Daunis⁸⁸ “consiste na incorporação (sensório-motora) da mãe como pessoa de referência, a partir da adequação mãe-bebê. A mãe fidedigna e prazerosa torna-se uma imagem interna do bebê”. Com esta introjeção a criança cria uma relação de dependência com sua mãe e através desta relação, vivenciada como positiva pela criança, surge à confiança básica, que neste momento é depositada na figura materna.

A segunda fase, citada por Daunis⁸⁹ surge com características parciais das figuras com as quais a criança tem contato. Como Daunis explicita, “com o despertar do eu e o aflorar da consciência, a criança começa a reconhecer os objetos de fora como separados dela. Ela afirma o seu eu dizendo não, querendo fazer sozinha ou ganhando”. Entretanto, a criança ainda não se descolou da figura materna e prolongará por mais algum tempo sua ligação simbiótica com a mãe. E neste sentido, esclarece que:

No fundo, todas as identificações, também as dos adultos carentes de identidade pessoal, ficam sempre mais perto da introjeção do que da identidade. Ao identificar-se com alguém, o eu abandona a distinção sujeito-objeto. No esforço de tentar equiparar-se ao outro, o sujeito pretende acolher o objeto desejado em si. Dessa forma, toda identificação, também a dos adultos, deve ser vista como busca (num traço ou característica de outrem) de algo que falta ao próprio eu e é desejado como vital. O objeto assim cobiçado aponta, geralmente, para uma falta própria. Na

⁸⁶ DAUNIS, 2000, p.118.

⁸⁷ DAUNIS, 2000, p.118.

⁸⁸ DAUNIS, 2000, p.118.

⁸⁹ DAUNIS, 2000, p.118.

idade adulta, quanto mais difusa, confusa ou carente for a identidade pessoal, tanto mais angustiante será a busca de várias identificações alheias e, conseqüentemente, tanto maior a insatisfação resultante das muitas séries de identificações superficiais⁹⁰.

Já a identidade pessoal, considerada a terceira fase para Daunis⁹¹, tem início quando o jovem reúne atributos suficientes para reelaborar de maneira mais consciente e crítica as várias identificações que teve em sua vida. Daunis aponta que as identificações mais importantes vivenciadas no passado, em conjunto as atuais tomadas e escolhas de papéis, constituem-se nos elementos e formam a estrutura básica da identidade pessoal.

Daunis⁹² descreve que a construção da identidade tem seu início e se torna mais ativa quando as identificações cumprem seu papel para o desenvolvimento do eu. Afirma que se ocorrer alguma falha e a personalidade e a identidade se tornarem incompletas, o sujeito tenderá a buscar outras identificações, na maioria das vezes alheias e alienantes.

Sob o ponto de vista da autoconsciência, é importante salientar, concordando com Daunis⁹³, que a identidade também se constitui como um sentimento de segurança do eu, sentimento este derivado de um processo de desenvolvimento da segurança interior, advindo das vivências elaboradas do passado.

Já em relação ao sentido da identidade pessoal, é relevante ressaltar que o processo de construção da identidade pessoal somente chega a uma fase mais madura quando no fim da adolescência, o jovem tem condições de sublimar suas identificações infantis e substituí-las por outras identificações que ocorrem advindas da enculturação. Assim, “o ambiente deve conferir status e função ao adolescente que precisa disso para formar a sua identidade”. Dessa forma, podemos concluir com o autor que a construção da identidade acontece como processo de formação pessoal também durante a adolescência e normalmente segue ainda durante a fase jovem-adulta⁹⁴.

Daunis⁹⁵ cita Erickson, o qual descreve três dimensões que compõem o sentido da identidade pessoal:

⁹⁰ DAUNIS, 2000, p.119.

⁹¹ DAUNIS, 2000, p.119.

⁹² DAUNIS, 2000, p.119.

⁹³ DAUNIS, 2000, p.119.

⁹⁴ DAUNIS, 2000, p.121.

⁹⁵ DAUNIS, 2000, p.121.

- 1) “estar em casa no corpo adolescente”, ou seja, após passar pelo processo de crescimento e pelas mudanças biopsíquicas advindas deste período, resgatar a auto estima, aceitando seu próprio corpo.
- 2) “saber para onde se vai”, fazendo escolhas pessoais e profissionais de forma madura e consciente.
- 3) “ser reconhecido por aqueles que contam”, isto é, ser visto como pessoa que evoluiu e amadureceu.

De acordo com estes destaques, Daunis⁹⁶ assevera que a grande relevância da tarefa de encontrar e afirmar a identidade pessoal pode ser analisada segundo a descrição que Erickson faz de uma pessoa “psicologicamente sã”, como “aquela que domina ativamente o seu ambiente, mostra uma certa unidade de personalidade e é capaz de perceber corretamente o mundo e a si mesma”.

Complementando este pensamento, Daunis observa que quando Erickson considera alguém “psiquicamente são” como aquele que possui uma personalidade definida e com sentido definido, ele segue, neste sentido, sua análise de que a identidade pessoal se equipara ao próprio *self* individual. Destaca que, da mesma forma que a personalidade, também a identidade possui três elementos constitutivos: “um sentido consciente de singularidade individual; um esforço inconsciente para manter a continuidade das experiências pessoais e; certa solidariedade com as idéias de um grupo”⁹⁷.

Por fim, podemos inferir, seguindo o pensamento de Daunis, que a identidade constitui-se como um processo que seguirá pela vida adulta adentro não estando limitado a desenvolver-se apenas na fase jovem-adulta.

No entanto, merece destaque, concordando com os autores citados, que assim como as fases do desenvolvimento do homem possuem características peculiares em cada etapa, o desenvolvimento da identidade pessoal também se processará através de fases diversificadas, cada uma com características específicas, e de acordo com a fase de desenvolvimento que o indivíduo estiver atravessando. Como já foi apontado, por exemplo, na distinção feita entre o desenvolvimento da identidade na infância, em que o destaque está para as identificações

⁹⁶ DAUNIS, 2000, p.121.

⁹⁷ DAUNIS, 2000, p.121.

parentais, e na adolescência, onde ocorre a ressignificação destas identificações com novas tomadas de papéis.

E neste sentido, revela-se importante sublinhar que, no processo de construção identitário, a infância e a adolescência, constituem-se como as fases essenciais, que fornecem estrutura e elementos básicos para a formação da identidade. Por este motivo, torna-se necessário aprofundar o estudo, tanto da família, quanto da escola (ou processo educacional), por serem os principais referenciais, além, de agentes formadores nestas fases de desenvolvimento.

2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO

2.1 O Processo Educativo e a Identidade

Após um breve estudo sobre a identidade e seu processo de construção passaremos a analisar a relação da identidade com o processo educativo. Neste sentido, torna-se relevante a contribuição de Soares⁹⁸ que destaca que para a compreensão da constituição do homem, esbarraremos, “com as teorias da educação e aprendizagem e no entendimento do seu caráter ideológico, que contribuem para instalar e manter crenças e valores dominantes, ao estabelecer qual conhecimento é válido para que fim, em que medida e dosagem, proporção e tempo”.

Assim, uma questão importante que Soares⁹⁹ levanta refere-se ao fato de que, do ponto de vista educacional, nosso olhar não deve estar apenas focado na identificação de quais conhecimentos devem ser válidos para esta ou aquela sociedade, mas sim quais são os considerados válidos. Questiona porque são estes e não aqueles os conteúdos que se ensinam nas escolas e predominam nas instâncias culturais.

Observando estas questões podemos perceber que elas interferem na construção da identidade, uma vez que os conteúdos válidos para uma sociedade serão transmitidos como sistema de valores e introjetados pelos indivíduos, fazendo parte dessa forma, dos elementos constitutivos deste processo de construção.

Segundo Soares¹⁰⁰, com o advento do utilitarismo, “a pessoa passou a ser valorizada pela sua produção, ficando a identidade, construída a partir das disposições íntimas, engolida pela função ou capacidade de criar opções inteligentes para o mercado”. Dessa forma,

⁹⁸ SOARES, Suely G. **Arquitetura da Identidade**: sobre educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 28.

⁹⁹ SOARES, 2001, p. 29.

¹⁰⁰ SOARES, 2001, p. 29.

podemos inferir que o contexto social no qual o indivíduo está inserido repercute diretamente na construção das identidades pessoais.

Neste sentido, no âmbito do processo educativo, não devemos deixar de observar o lugar do currículo. Esta observação parte da perspectiva do currículo como elemento importante na análise de como o processo educativo influencia a construção da identidade. Assim, o currículo tem propósitos definidos, e conforme Soares¹⁰¹, “tanto as teorias críticas como as pós-críticas do currículo apontam significados que ultrapassam os limites conformados pelas teorias tradicionais em uma conceituação ampla”. Esta conceituação, no entendimento de Soares define que currículo é lugar, espaço, território, mas, em contrapartida relação de poder. O currículo é também uma trajetória, viagem, percurso, autobiografia. E cabe também considerá-lo um discurso, um documento, onde a identidade se também se constitui.

Essa dimensão do currículo nos leva a compreender a identidade também como o resultado de sua ação, o que acarreta para a educação, não apenas a escolar, responsabilidades sobre cada indivíduo. No entanto, segundo Soares¹⁰², a formação da identidade sofre também as influências dos processos culturais manifestados através de sistemas de significação, caracterizados pelos museus, filmes, livros, turismo, ciência, televisão, publicidade, artes visuais, músicas entre outras instâncias culturais localizadas.

Dessa forma, pode-se dizer, concordando com Soares¹⁰³ que as diversas instâncias culturais são pedagógicas e encerram ensinamentos, como a educação sistematizada, nos currículos escolares. Para a autora, “educação e cultura geral estão coladas ao processo da identidade e subjetividade, permitindo então a síntese: a cultura em geral é vista como pedagogia e esta, por sua vez, é vista como cultura”.

Soares¹⁰⁴ também observa que as instâncias culturais mais amplas também têm seu currículo e pedagogia e transmitem conhecimentos vitais na formação da identidade. São aprendizagens que ocorrem através da mensagem publicitária, textos, músicas, filmes, reportagens veiculadas na televisão, enfim, elementos que ultrapassam os limites do entretenimento e informação, passando a constituir referência de comportamentos e

¹⁰¹ SOARES, 2001, p. 30.

¹⁰² SOARES, 2001, p. 30.

¹⁰³ SOARES, 2001, p. 31.

¹⁰⁴ SOARES, 2001, p. 31.

tendências determinantes nas relações econômico-sociais do indivíduo. Assim como, na formação de seus valores, os quais serão elementos importantes na construção da identidade pessoal.

Observando o pensamento da autora, vale destacar que especialmente na adolescência, onde o grupo social é fundamental para os sujeitos, o papel das instâncias culturais, através de grupos sociais, torna-se mais relevante e se reflete na formação dos jovens de forma decisiva. Nesta fase, os vários grupos que os adolescentes costumam frequentar, possuem cada qual características e ideologias próprias, como por exemplo, os punks, os funkeiros, os skatistas, ou o grupo dos internautas (aqueles viciados no uso dos micro-computadores, especificamente no uso da internet e seus programas). Cada grupo refletirá, de acordo com suas características, comportamentos e juízo de valores aos jovens, afetando diretamente a formação de suas identidades.

Soares¹⁰⁵ avalia também que as aprendizagens, via instâncias culturais, diferem daquelas orquestradas pelo currículo acadêmico, pois, mobilizam grande volume de recursos econômicos e tecnológicos, e se apresentam de forma sedutora e irresistível, incorporando fantasias, objetos do desejo e ideais, contrariamente ao que ocorre nas aprendizagens encerradas na escola. Sobre estes aspectos Soares avalia que atualmente a educação está sendo nocauteada pelas instâncias culturais e adestrada nos currículos escolares. Neste sentido, a autora faz o seguinte questionamento:

Se escapar à escola o compromisso com o desenho natural, dada sua constituição e políticas que a regem, e se a família sofre igualmente esse ataque, reforçando-o e contribuindo para a ampliação dos golpes pacificamente, quais as chances que existe para a transformação social, uma vez que a realidade contemporânea aponta para uma homogeneização sedimentada nos ideais de globalização da economia e mundialização da cultura, numa reverência ao mercado e suas leis¹⁰⁶?

A autora em pauta¹⁰⁷ destaca que desde muito cedo, a criança é deixada diante da tevê, indefesa à mercê dos assédios autorizados nas programações incoseqüentes. A conseqüência é, normalmente, que estes fatos acabam acelerando a sensualidade, artificializando o gestual infantil, dentre outras influências negativas. Assim, Soares pontua que a televisão acumula, no seu caráter cultural, o papel de servir ao mercado e ser um dos veículos mais utilizados para transmitir a todos, inclusive crianças e jovens em fase de

¹⁰⁵ SOARES, 2001, p. 32.

¹⁰⁶ SOARES, 2001, p. 32.

¹⁰⁷ SOARES, 2001, p. 32.

desenvolvimento da personalidade e identidade, conceitos, padrões, modelos de identificação, conteúdos e formas de educação.

Soares¹⁰⁸ descreve o desenvolvimento de um estudo realizado em 1999 envolvendo cerca de 600 alunos dos cursos de Filosofia, Biologia, Psicologia e Educação Artística na PUC-Campinas, com o objetivo de consolidar o estudo sobre as Teorias Educacionais, sobretudo a Teoria da Violência Simbólica, na licenciatura. Soares relata que os alunos deveriam pesquisar, dentre os elementos da cultura, aqueles que consideravam influenciar a formação de valores, através de ações pedagógicas, de ensino ou educação. Segundo a autora, “partiam da existência de um sistema de imposição de significados, dissimulando as relações de poder e dominação subliminares, colocados como cultura para as massas, transmitidos oficialmente como conhecimento, ou informalmente como entretenimento”.

Foram eleitos para a pesquisa, como elementos de referência, a **escola**, cuja violência simbólica é retratada no currículo, explicitada nos conteúdos programáticos e na organização do sistema escolar; as **mídias**, tevê, imprensa e rádio, e suas programações, conteúdos e forma de violência simbólica; a **cultura e arte**: música, teatro, cinema, esportes e as tendências dominantes em uma imposição de valores¹⁰⁹. Soares explicita que os alunos deveriam identificar, nesses elementos, conteúdo, expressão de violência simbólica, formação de valores e conceitos. Enfatizou que essas situações deveriam ser destacadas e comentadas segundo os fundamentos teóricos estudados e apresentados pelos grupos, utilizando diversas modalidades da comunicação e das artes, além de recursos audiovisuais.

A autora¹¹⁰ afirma que os trabalhos apontaram “a leitura que os estudantes fizeram das instâncias culturais, preocupados com a educação da sociedade, sobretudo de crianças e jovens”. Soares esclarece que do universo das pesquisas foi possível observar as variações de análise entre um curso e outro; no entanto, foi revelado, em todos eles:

- Do elemento **escola**, a violência simbólica foi identificada como a ação do currículo nos regulamentos internos à escola: normas disciplinares e discriminação de modelos de comportamento; nos livros e conteúdos didáticos: direcionamentos de tendências; nas comemorações cívicas e comerciais: inculcação de crenças e valores de consumo; e finalmente, nas metodologias de ensino e de avaliação: objetivos, conteúdos e formas explicitadas na prática do professor.

¹⁰⁸ SOARES, 2001, p. 33.

¹⁰⁹ SOARES, 2001, págs. 33-34.

¹¹⁰ SOARES, 2001, p. 34.

- Das **mídias** predominou a tevê e, dela, seus programas de maior audiência popular. Os destaques foram dados aos quadros imbecilizantes, via humor ou tragédia, ou eróticos remetidos ao público infanto-juvenil e adulto.
- Da **cultura e arte**, os destaques foram para a música e seu potencial comunicativo e de influência. De um lado alienante, apelando para uma linha melódica repetitiva, tornando massificada e empobrecida a harmonia, acompanhada de letra vulgar ou mediocrizante; de outro lado a música engajada, que demonstra um propósito, exige cognição do ouvinte, apresentando harmonias ricas, melodias diversificadas em seus acordes, e letras comprometidas com a mensagem qualitativa, potencial de reflexão e exercício interpretativo¹¹¹.

De acordo com Soares¹¹², os desdobramentos do trabalho foram verificados nas demonstrações de compreensão e percepção dos alunos a respeito dos processos educacionais e seus condicionantes. Assevera que este fato ocorreu especialmente quando se tratou da “formação de valores através da coerção à sensualidade fora de hora e lugar; da propaganda de falsa realidade ou da ridicularização do ser humano e das tragédias tomadas como objeto espetacular pelos animadores da televisão”.

Segundo a análise de Soares¹¹³ a sociedade capitalista exerce uma influência coercitiva sobre as pessoas e acaba tornando mercadoria identidades. Como exemplo cita esportistas excepcionais que têm uma ascensão fulminante, que ultrapassa os limites de craque de um time, para herói, símbolo sexual, garoto-propaganda de qualquer produto associado ou não ao esporte. Ou ainda, reforça que outras figuras públicas, cuja identidade é definida pelo mercado, produto e público consumidor, são capturadas pelos meios de comunicação, perdem a identidade e ganham apenas uma imagem. “Tornam-se a imagem, que será consumida pelos telespectadores das mais diversas formas e com objetivos comuns: o fetiche da mercadoria”.

Sobre esta reflexão da autora, além de corroborar seu pensamento vale destacar a importância de se estar analisando criticamente a influência que a mídia exerce como agente educacional. Como Soares observou a sociedade, através da mídia, é formadora de opinião e na maioria das vezes de forma impositiva e negativa. Especialmente para os jovens, que têm a necessidade de sentirem-se aceitos pela sociedade na qual estão inseridos, esta influência acaba muitas vezes sendo nefasta e prejudicando de forma contundente a formação de suas identidades. Cabe a pais e professores, desde a infância, instruírem no sentido de ajudar seus filhos e alunos a filtrar e serem críticos a tais influências.

¹¹¹ SOARES, 2001, p. 34.

¹¹² SOARES, 2001, p. 35.

¹¹³ SOARES, 2001, p. 35.

Após esta reflexão Soares¹¹⁴ salienta que a infância é lugar privilegiado, “o ponto de ouro da obra humana, de onde se delinea a identidade e a educação”. É, portanto, o lugar decisivo para o futuro. Destaca que “não se pode abandonar as possibilidades da arquitetura de uma identidade consolidada antes, na infância, para aprimorar-se e construir os próprios instrumentos de comunicação e leitura, adequados ao mundo onde estará inserido depois, na vida adulta”.

Assim, a autora acredita que desde a infância, estendendo-se às fases posteriores, os objetivos da educação devem voltar-se à preservação do ser, sua edificação natural, num processo de constituir-se buscando correspondências com a natureza, sociedade ou objeto e, numa etapa posterior, decidir sobre suas direções e crenças. Ou seja, a educação deve estar a serviço do homem, contribuindo também para a construção de identidades fortes e saudáveis.

2.2 Os Tipos de Estilos Educativos e suas Influências

As formas de se educar e as conseqüências que a educação tem na vida das pessoas são essenciais para a compreensão de como o homem se organiza e estrutura sua identidade. Para Daunis, o ser humano possui a especificidade da necessidade de ser socializado e inserido na cultura, para dessa forma, poder viver de forma satisfatória em todos os âmbitos da vida. Assim, ele enfatiza que “na medida em que cresce na sua autonomia e identidade, é o individuo que tem que definir e determinar qual é o seu sentido de vida e qual deve ser a sua conduta”¹¹⁵.

Daunis¹¹⁶ explicita que a palavra “educação” vem do latim e possui os seguintes significados: - “(no sentido mais amplo) todas as influências (educacionais) do meio social, ou seja, a socialização; - (em sentido menos amplo) os resultados da ação pedagógica planejada e orientada pelo alvo de educar; - (em sentido exclusivo) a educação ética”.

Já a concepção moderna da educação humanista, configura-se para Daunis¹¹⁷ como a nova prática e reflexão educacional. Afirma que esta linha de educação sofreu o impacto, tanto na Europa quanto nos EUA, das concepções evangélicas de educação, da obra de Martin Buber, que trabalha a filosofia do diálogo e a filosofia existencialista. Assim, “a cultura do diálogo e a busca de relacionamentos humanos baseados na confiança e centralizados na

¹¹⁴ SOARES, 2001, p. 36.

¹¹⁵ DAUNIS, 2000, p.177.

¹¹⁶ DAUNIS, 2000, p.177.

¹¹⁷ DAUNIS, 2000, p.178.

liberdade pessoal dentro da responsabilidade são, atualmente, elementos básicos da pedagogia humanista”.

Sobre esta concepção, Daunis¹¹⁸ avalia que seus principais objetivos vão de encontro com a idéia de priorizar a pessoa e as relações sociais, as estimulando e auxiliando em suas demandas, ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Dentro desta perspectiva, para aprofundarmos nosso entendimento sobre as formas de educar, observamos que Daunis¹¹⁹ apresenta três tipos de estilos educacionais. O autor salienta que, mesmo nas sociedades do mundo ocidental pós-moderno apresentando grandes diferenças culturais, torna-se interessante fazer este apanhado. Algumas características na “variante” da cultura latina, o autor tratará em separado, todavia, descreverá os três tipos, destacando as principais características de cada um.

A divisão para o autor segue da seguinte forma: “1) entre autoritarismo tradicional e dominação patriarcal; 2) entre pseudodemocracia e indiferença permissiva; 3) entre autoridade participativa e cooperação em sistemas de convívio ou parcerias de desiguais”¹²⁰. O autor acentua que:

Com efeito, os esforços concretos na educação familiar (e na escolar, na medida em que na escola acontece educação e não apenas ensino formal) mostram que a realidade da convivência com adolescentes é simplesmente do jeito pragmático como ela de fato é e se desenvolve; pois a vida real sempre é como concretamente ela pode ser, e não como os conceitos teóricos gostariam que fosse. Conseqüentemente, a forma concreta de os pais educarem aos filhos e os professores trabalharem apresenta-se em geral, como uma mistura realista de, pelo menos, dois tipos dos estilos citados. Em última análise, isso significa que cada grupo e família nas quais acontece educação e/ou convívio construtivo, tem um estilo próprio.

Na conceituação que o autor faz dos três tipos ficam em evidência as diferenças entre cada um e também o fato de que a linguagem utilizada julga comportamentos considerados como não aceitáveis em 1) e 2), como explicita o autor, “tentando aprimorar a necessidade de convênios e parcerias, assim como favorecer uma linha de cooperação participativa na educação/formação/orientação (que também significa educação social-integrativa)”.

¹¹⁸ DAUNIS, 2000, p.178.

¹¹⁹ DAUNIS, 2000, p.178.

¹²⁰ DAUNIS, 2000, p.178.

O primeiro tipo elaborado por Daunis¹²¹ versa sobre o autoritarismo tradicional e dominação patriarcal. Ele destaca que, mesmo atualmente, muitos pais ainda desejam impor este modelo em suas famílias.

Através da análise de dados o autor¹²² observa que no Primeiro Mundo, o autoritarismo patriarcal é menos utilizado do que na América Latina. Isso, Daunis observa que está relacionado “com o declínio da era patriarcal nos processos de democratização e cidadania nas sociedades mais desenvolvidas”. O que não significa, sob sua avaliação, que a prevalência do sexo masculino tenha sucumbido. Destarte, observa também que atualmente o poder das mulheres aumentou com a sua autonomia social e independência econômica.

De acordo com Daunis, ao longo dos últimos anos com o advento da força feminina os homens deixaram de prevalecer e acabaram cedendo espaço para as mulheres. Este fato acarretou em uma divisão de poder, passando as relações de dominação para formas de parceria. Ele acredita que a figura do pai de família como patriarca ainda tenta se sustentar, entretanto, diante da nova realidade divide seu poder com a mulher¹²³.

De fato, sobre esta questão é possível concordar com o autor quando este fala em uma modificação na organização familiar atual. No Brasil, mesmo nas camadas populares da sociedade, a mulher tem, especialmente através de sua inserção no mercado de trabalho, dividido mais as responsabilidades com o homem o que naturalmente provoca uma divisão de poder. Todavia, esta questão não deve ser confundida com as funções e papéis específicos que pai e mãe possuem na organização familiar, dividir o poder e algumas responsabilidades não significa que um irá tomar o lugar ou exercer o papel do outro.

Outra questão importante nesta discussão é como a autoridade se caracteriza nos dias de hoje. Conforme Daunis¹²⁴ “as expectativas na linha da cobrança passam para uma nova perspectiva”. Dessa forma, a autoridade não consiste mais em uma série de cobranças que os adultos julgam ter o direito de fazer sobre as crianças e os jovens, e sim, como a sensível observação dos pais e educadores de fornecer as crianças e aos jovens aquilo que eles precisam realmente, dentro do seu contexto.

¹²¹ DAUNIS, 2000, p.179.

¹²² DAUNIS, 2000, p.179.

¹²³ DAUNIS, 2000, p.179.

¹²⁴ DAUNIS, 2000, p.179.

Todavia, infelizmente, concordamos com autor quando este observa que não são a maioria dos pais e dos educadores que têm esta visão. Hoje, muitas vezes o que se observa é que muitos vão de um extremo a outro, ora são severos e autoritários e ora, aplacados pela culpa, são excessivamente liberais.

Daunis elenca algumas das principais características que o estilo de educação patriarcal autoritário possui. Dentre elas citamos:

- O uso freqüente da palavra “não”, que acaba se caracterizando como a expressão mais utilizada pelos pais “com relação a desejos e expectativas que os filhos têm em situações referentes a âmbitos de sua autonomia pessoal”¹²⁵.

- Na maioria das vezes, os pais, que seguem este estilo, são invasivos e querem ter o domínio total sobre a vida dos filhos, especialmente os adolescentes e jovens adultos. O comportamento destes pais é de extrapolar aquilo que lhes cabe como pais e exceder seus domínios entrando nos âmbitos da autonomia pessoal dos filhos, Daunis cita como exemplos desta conduta: “a roupa que eles devem vestir ou não; os amigos que devem ter ou não, e quais são aceitos na casa; que namorada (o) é permitida (o) ou proibida (o); que carreira os filhos devem seguir”¹²⁶.

- Neste estilo educativo as opiniões dos filhos não são levadas em consideração para a tomada de decisões e, dessa maneira, não existe espaço para o desenvolvimento da autonomia, sendo os pais que determinam todos os limites. Assim, “tentam impor a sua vontade contra a liberdade dos filhos mediante mecanismos comportamentais de: proibições e ordens; ameaças e promessas; castigos e recompensas”¹²⁷.

- Dessa maneira, características marcantes desses pais são a manipulação e o fato de querer influenciar os filhos sempre. A autoridade destes pais, segundo Daunis, está firmada em princípios formais, como nestes exemplos: “(“Aqui sou eu que mando”, “Esta é a minha casa”, “Afinal, sou que pago”, “Isso tem que ser assim porque eu disse”, etc.)”¹²⁸. Daunis ainda destaca que:

Pais assim são vivenciados pelos filhos jovens como conservadores, inflexíveis, incapazes de diálogo, carentes de autoridade pessoal, inseguros e, embora mostrem

¹²⁵ DAUNIS, 2000, p.179.

¹²⁶ DAUNIS, 2000, p.180.

¹²⁷ DAUNIS, 2000, p.180.

¹²⁸ DAUNIS, 2000, p.180.

rigidez, têm medo de perder a sua autoridade paterna ou materna. Filhos e filhas opinam que esses pais são propensos à injustiça e altamente injustos nos castigos, incapazes de afetos e emoções profundas, incapazes de aceitar críticas ou qualquer contestação; alguns, além disso, são vistos como ignorantes, cabeçudos, tiranos e violentos. Um exemplo extremamente negativo e, na apreciação atual, até criminoso de violência paterna foi codificado na tradição bíblica do Antigo Testamento¹²⁹.

Diante do exposto, podemos inferir que conseqüentemente este modelo educacional não se apresenta como o mais saudável do ponto de vista psicoemocional. Na maioria das vezes a forte influência sofrida pelos filhos se reverte em revolta, angústia, dependência emocional, raiva ou ódio. Esta influência pode ser considerada altamente prejudicial para a vida de uma pessoa e para a construção de uma identidade forte e saudável.

O segundo estilo educativo que Daunis¹³⁰ aborda trata da pseudodemocracia e a indiferença permissiva. Segundo ele, este estilo opera como contrário ao modelo citado anteriormente. Assim, os pais que adotam este modelo não colocam limite algum aos filhos, sendo concedido a estes total liberdade para agirem como lhes aprouver.

Daunis¹³¹ explicita que aqueles que seguem este modelo costumam não participar da vida dos filhos e não se configuram como seu referencial de autoridade, caracterizando-se como “pais ausentes”. O autor avalia que esta liberdade total proporcionada por estes pais pode ser observada como negligência ou até mesmo (inconscientemente) como rejeição. “Carentes de ter consciência da necessidade de influenciar os jovens positivamente e definir com clareza as metas educacionais, os pais indiferentes ou extremamente permissivos oferecem, em troca, liberdade absoluta, dão presentes materiais e facilitam aos filhos todas as comodidades”. Dessa forma, muitas vezes não se dão conta de que esta conduta é extremamente prejudicial aos filhos.

Outro aspecto que Daunis¹³² acentua sobre este modelo é fato de que quando se disponibilizam a conversar com seus filhos, estes pais costumam se posicionar de forma imparcial e adotam discurso democrático. Dessa forma, acabam “tratando-os desde crianças, como se fossem adultos iguais, com respeito a todos os direitos e deveres”.

¹²⁹ DAUNIS, 2000, p.180.

¹³⁰ DAUNIS, 2000, p.181.

¹³¹ DAUNIS, 2000, p.181.

¹³² DAUNIS, 2000, p.181.

Assim, Daunis¹³³ revela que na maioria das vezes a concepção que estes filhos fazem dos pais são de pessoas “confusas, inseguras, carentes de orientação e sentido de vida, acomodados ou desajeitados, inconseqüentes, contraditórios, caindo facilmente na injustiça”.

Em relação a este modelo proposto por Daunis, é possível observar que, atualmente, existe um grande numero de pais e educadores que o praticam. Fato este revelado pelos altos índices de criminalidade e uso de drogas e entorpecentes por adolescentes e jovens de todas as classes sociais. Diante da total falta de limites e referencial, estes jovens julgam-se no direito da agir como desejam, sendo que, muitas vezes, não reconhecem nem a autoridade policial ou da justiça.

Já o terceiro modelo proposto por Daunis¹³⁴ versa sobre a autoridade participativa e cooperação em sistemas de convênios ou “parcerias de desiguais”. Ele observa que neste caso o sentido da palavra “não”, se aplica nos casos corretos, ou seja, quando é necessário e os pais através do diálogo explicam o porque de suas ações. Neste tipo de sistema, ao contrário do anterior, os pais são participativos na vida dos filhos e são fortes referências para os mesmos, no sentido de dar-lhes as orientações necessárias para que estes se tornem pessoas responsáveis.

Outro aspecto que Daunis¹³⁵ destaca é que aquilo que é responsabilidade dos pais, neste modelo de educação, os mesmos decidem de acordo com critérios que vão de encontro e se adequam as necessidades reais dos filhos. Agindo dessa maneira torna-se mais fácil para os filhos aceitar e seguir as orientações de seus pais. Daunis afirma que os pais levam em consideração as demandas dos filhos em suas decisões. No entanto, nas áreas que forem observadas como sendo dos filhos as decisões destes são respeitadas pelos pais, “(como roupas, amigos, mesada, etc.)”. Em última análise, para Daunis, “são os pais que definem as responsabilidades que cada jovem pode assumir em cada situação concreta”.

Segundo o autor¹³⁶, na mesma proporção estes pais oferecem oportunidades e potencializam o crescimento dos filhos, existe o diálogo construtivo no sentido do esclarecimento para os jovens de que eles devem se responsabilizar pelas suas atitudes e escolhas, com as conseqüências que advenham dessas escolhas. Fazendo com que, dessa

¹³³ DAUNIS, 2000, p.181.

¹³⁴ DAUNIS, 2000, p.182.

¹³⁵ DAUNIS, 2000, p.182.

¹³⁶ DAUNIS, 2000, p.182.

forma, esses jovens possam desenvolver uma estrutura consistente e madura perante a vida e os seus desafios.

Neste modelo, para o autor¹³⁷, os pais “posicionam-se claramente, são firmes nas suas convicções, coerentes e conseqüentes, mas, ao mesmo tempo flexíveis e criativos no sentido de saber cooperar para achar novas soluções alternativas nas situações de impasse”. Explica que quando os filhos apresentam soluções plausíveis os pais os levam em consideração e muitas vezes acatam suas idéias. Priorizam sempre o diálogo e conseguem fazer acordos com os filhos, buscando sempre a solução pacífica dos problemas. Possuem a sabedoria de ouvir, inclusive críticas construtivas, e são consistentes em seus argumentos. Assim, Daunis complementa afirmando que:

Esses pais conhecem as vantagens de negociar sobre limites e condições para estipular o que seja necessário, decidindo, sempre que possível, junto com os filhos, ao invés de impor contra sua vontade. Consequentemente, muitas vezes nem precisam cobrar dos filhos o cumprimento do que foi decidido em conjunto. Eles preocupam-se em ser justos e corresponder a situação concreta dos filhos, mantendo na medida do necessário, controle sobre os mais jovens¹³⁸.

Neste tipo de educação, Daunis ressalta que a forma que os pais adotam para corrigir os filhos não passa por atos que tragam constrangimento ou ressentimento aos filhos. As correções são fundamentadas e explicadas coerentemente, de forma que os filhos compreendam porque estão sendo corrigidos. Consequentemente conquistam a admiração e a amizade dos filhos¹³⁹.

A visão dos filhos, a respeito dos pais que adotam este sistema de educação, é de que são pessoas “justas, amigas, parceiras, conseqüentes, firmes, mas não rígidos”. E dessa maneira, nestes casos, a porcentagem de ocorrer conflitos é muito menor, mesmo com a necessidade que os adolescentes têm de contestar os pais¹⁴⁰.

Assim, este modelo apresentou-se como o mais adequado, plausível e coerente no sentido de oferecer as crianças e jovens uma educação saudável e justa. Daunis aponta com a autoridade participativa e cooperação em sistemas de convênios ou “parcerias de desiguais” uma alternativa entre os dois primeiros modelos e uma forma de educação mais equilibrada que favorece e beneficia tanto aos educandos quanto aos educadores. E na perspectiva do

¹³⁷ DAUNIS, 2000, p.182.

¹³⁸ DAUNIS, 2000, p.182.

¹³⁹ DAUNIS, 2000, p.182.

¹⁴⁰ DAUNIS, 2000, p.183.

estudo da construção identitária, este também revela-se como o modelo que melhor contribui para esta construção.

A partir desta análise, Daunis¹⁴¹ ressalta a importância de se definir e estabelecer uma linha educacional adequada. Segundo o mesmo, “na sociedade pós-moderna, os estilos educacionais foram liberalizados. Nos anos setenta os adolescentes e os jovens tinham que lutar pela sua liberdade e pelos seus direitos”. Nos dias de hoje, essa liberdade já está sendo usufruída por estes jovens, que possuem direitos assegurados pela lei.

É importante destacar que no Brasil, isto veio a se concretizar, especialmente com a vinda do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90. Esta lei pode ser considerada um marco na promoção dos direitos das crianças e adolescentes, coloca os mesmos como prioridade absoluta e fornece elementos importantes para a luta pela dignidade e cidadania de todas as crianças e adolescentes. Foi através do ECA que começou-se a promover o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, no sentido da promoção de práticas de convivência centradas na vida, no respeito e na justiça.

Ainda na perspectiva da análise dos modelos de educação que Daunis aponta, devemos concordar com o pensamento do autor quando este avalia que os jovens de hoje valorizam apenas o momento presente e não refletem sobre seu futuro, este fato revela que estes não possuem a dimensão da evolução sofrida pela educação. Daunis observa que hoje a educação paternalista, com o predomínio do machismo praticamente acabou e dessa forma, “a autonomia dos adolescentes aumentou, embora a sua dependência econômica seja ainda muito forte¹⁴²”.

Para o autor¹⁴³, o ato de educar nos dias de hoje tornou-se um desafio muito maior, tanto em casa como nas escolas. Segundo sua observação, as maiores dificuldades estão ligadas “as inúmeras contradições e inseguranças decorrentes das mudanças na sociedade pós-moderna”. Por isso, torna-se cada vez mais importante pais e professores desenvolverem a capacidade da percepção e de ter clareza quanto a forma de lidar e educar os jovens.

Outro fator que Daunis¹⁴⁴ destaca é a questão de que com muita facilidade, atualmente, os pais confundem o que é dar liberdade e propiciar o crescimento dos filhos com

¹⁴¹ DAUNIS, 2000, p.183.

¹⁴² DAUNIS, 2000, p.183.

¹⁴³ DAUNIS, 2000, p.183.

¹⁴⁴ DAUNIS, 2000, p.184.

a permissividade total. Quando isso acontece, geralmente, “ignora-se a necessidade de definir e estabelecer uma linha diretriz que norteie a educação/formação/orientação desejada”. Acarretando certamente prejuízos à vida dos filhos, que acabam ficando sem referencial, como já foi exposto.

Portanto, podemos observar com estes apontamentos, que pais e educadores não podem ser omissos em seus papéis. É de fundamental importância que estes sejam referenciais e influenciem positivamente seus filhos e alunos. Aqueles que não se posicionam acabam deixando de educar e seu papel será exercido por outros, como amigos ou a própria mídia. Neste sentido Daunis acrescenta que:

Não é muito difícil perceber que na sociedade plural de hoje, carente de linhas comuns de orientação e educação, a prática da antieducação resulta na insegurança e desorientação das crianças e dos adolescentes. Além disso, crianças e jovens que não são influenciados pelos próprios pais serão sempre influenciados por outros adultos¹⁴⁵.

2.3 A Importância de se Definir uma Diretriz Educacional

Dessa forma, quem se dispõe a educar necessitará definir e estabelecer uma linha educacional. Conforme Daunis¹⁴⁶ “definir significa que a linha deve ser clara e fundamentada com relação a metas, a vias ou estratégias e aos comportamentos. A relação intrínseca entre metas e vias deve ser lógica e coerente, o que fundamenta a validade das regras”. Nenhuma criança ou jovem aceita uma educação que não seja coerente ou que não esteja de acordo com sua realidade, e isto pais e professores devem sempre observar.

Na medida em que o modelo de educação é definido pais e professores terão que se manter firmes nas posturas que adotaram, suas decisões deverão ser acertadas e conseqüentes, mas sempre alternando a firmeza e a flexibilidade. Torna-se imprescindível para os jovens da atualidade a definição de quem coloca as regras, os limites e zela por eles, e quem deve orientar-se por estes referenciais.

Neste contexto, é possível observar que a construção da identidade relaciona-se diretamente com o processo educacional, no sentido de que a escolha e a aplicação de um modelo educacional eficaz resultará no bem estar integral dos filhos ou alunos. “O alvo é

¹⁴⁵ DAUNIS, 2000, p.184.

¹⁴⁶ DAUNIS, 2000, p.184.

apoiar o desenvolvimento integral nos âmbitos físico, psicossocial, intelectual e espiritual. Isso significa, no que diz respeito ao estilo de educar as crianças, conduzir com firmeza, mas flexivelmente”¹⁴⁷. Para os jovens, isto significa estar com os mesmos, de forma aberta, mas, conseqüente.

Entretanto, Daunis¹⁴⁸ observa que nem todos os pais e educadores têm a compreensão da educação neste sentido. Em virtude da própria educação que receberam muitos pais e educadores não adquiriram as condições necessárias para educar de forma saudável, suas vivências acabam falando mais alto do que as necessidades atuais. Daunis acentua que essas experiências podem se tornar tanto positivas quanto negativas, pois, serão sempre ambivalentes. Dessa maneira, quando surge a necessidade de ter que educar pode acontecer que esses pais ou educadores não consigam amadurecer suas vivências, fazendo com que estas interfiram diretamente em seus comportamentos. Muitos pais ou professores terminam projetando sobre as crianças ou jovens, através de cobranças, seus conflitos não resolvidos do passado.

Já as experiências positivas que os pais receberam em sua educação devem ser utilizadas e reforçadas. Todavia, vale ressaltar que mesmo as experiências positivas devem ser contextualizadas para o momento atual e com a consciência de que cada indivíduo é diferente do outro. Segundo Daunis, “filhos e filhas não podem ser considerados como mera reprodução da personalidade ou da biografia dos pais e das mães”. Especialmente na adolescência torna-se comum os jovens buscarem sua individualidade, geralmente, procurando para isso serem diferentes de seus pais¹⁴⁹.

Para exemplificar esta problemática podemos citar o exemplo de pais ou professores que, “carentes de autonomia e liberdade interior, induzem nas crianças atitudes de obediência cega e submissão servil. Outros atormentados por inseguranças e medos, transmitem espantinhos cheios de preconceitos”. Verifica-se que ainda hoje muitos educadores acreditam que educar está relacionado com moldar comportamentos e personalidades, pensam que seus filhos e alunos não têm o direito de pensar por eles mesmos, mas devem seguir somente os

¹⁴⁷ DAUNIS, 2000, p.185.

¹⁴⁸ DAUNIS, 2000, p.185.

¹⁴⁹ DAUNIS, 2000, p.185.

modelos e aquilo que eles acham ser correto, cerceando de forma brutal o desenvolvimento destas crianças e jovens¹⁵⁰.

Outro aspecto importante que pais e educadores devem observar é a passagem dos filhos da infância para a adolescência, a qual exige dos adultos a capacidade de discernir as particularidades decorrentes desta mudança de fase. Assim, a forma de se relacionar com adolescentes difere da maneira de se educar as crianças. De acordo com o autor é necessário que se mude de perspectiva o que demanda redefinir a linha diretriz da educação. Sendo que, a não observância deste fato pode acarretar sérios problemas para a educação e o desenvolvimento destes jovens¹⁵¹.

Daunis¹⁵² destaca que a adolescência “assinala uma nova definição do relacionamento entre pais e filhos, assim como entre professores e alunos”. Para ele cada vez mais os adolescentes vão se aproximando dos adultos, chegando cada vez mais perto da tão almejada igualdade. Entretanto, para que cheguem lá ainda existe um caminho que precisam traçar, com muita reflexão e mudança de atitude. E vale lembrar que esta trajetória não é tão simples, muitas vezes os adolescentes e jovens encontram dificuldades, resistências e mal-entendidos e na maioria das vezes apenas o passar do tempo trará soluções para algumas questões.

No entanto, com a escolha de uma linha educacional adequada e coerente para cada faixa etária, tanto o ato de educar, quanto quem recebe esta educação podem passar por este processo de forma mais tranqüila e produtiva e também, dessa mesma forma, construir e desenvolver sua identidade pessoal concomitantemente.

2.3.1. A questão dos castigos ou prêmios

Um ponto relacionado à educação que também merece destaque diz respeito aos castigos e/ou prêmios. Segundo Daunis¹⁵³ para se falar em castigos e/ou prêmios devemos falar de sua ambivalência e de seus efeitos negativos, normalmente, nocivos. Nos âmbitos educacionais, tanto na família como na escola, costuma-se usar os castigos e/ou prêmios de acordo com a linha educacional adotada e também, algumas vezes, segundo a vontade ou questões pessoais dos educadores.

¹⁵⁰ DAUNIS, 2000, p.186.

¹⁵¹ DAUNIS, 2000, p.190.

¹⁵² DAUNIS, 2000, p.190.

¹⁵³ DAUNIS, 2000, p.206.

Neste contexto o autor relaciona esta temática com os estudos da teoria da Análise Experimental do Comportamento de Skinner. Esta teoria procura observar principalmente as condutas comportamentais dos seres vivos, com destaque para o ser humano. Assim, todos os comportamentos dependem da sua relação com o ambiente e o contexto no qual estão inseridos. Já a definição de conduta dada pelo behaviorismo está relacionada com comportamentos condicionados por três componentes variáveis inter-relacionados: “os estímulos que antecedem; as atividades próprias (que são as respostas do sujeito) e as conseqüências (que variam de acordo com as circunstâncias e contingências)”¹⁵⁴. Daunis destaca que:

Os resultados desses comportamentos dependem das inter-relações das três variáveis referenciais. Por conseguinte, a resposta depende, em geral, quase exclusivamente da presença ou não de uma conseqüência determinada. A liberdade (real ou fictícia) deve ajustar-se a esse jogo; pois as conseqüências são, freqüentemente, promessas ou ameaças, prêmios ou castigos, que precisam ser imediatos para serem efetivos. Em última análise trata-se de um condicionamento de atitudes, causado ou fortalecido por esses esforços sejam positivos ou negativos. Quando essas conseqüências faltam, o resultado (ou conduta) desejado desaparece ou se debilita¹⁵⁵.

A partir desta análise torna-se relevante acentuar que os castigos e prêmios estão presentes no cotidiano educacional, e são caracterizados, normalmente, como “condicionantes de comportamentos”. Para Daunis¹⁵⁶ este tipo de condicionamento é extremamente negativo, pois, diminui a questão da responsabilidade pessoal.

Segundo dados coletados pelo autor, a aplicação de castigos “(corporais ou psíquicos, como frieza, desprezo, recusa de afeto e etc.)” não proporcionam a resposta desejada pelos educadores que os aplicam, pelo contrário, geralmente não ocorrem resultados de aprendizagem ou modificação dos comportamentos inadequados. Conforme Daunis os castigos podem chegar a diminuir, por determinado tempo, a repetição de condutas inadequadas. Em contra partida, provocam efeitos negativos graves e disfuncionais tais como: “aumento do medo e da ansiedade, aumento de agressões, falsidade, cultura da mentira e das meias verdades, moral dupla, oportunismo, afetos negativos como ódio, desrespeito mútuo, desejo de vingança, fixação das energias em mais outros tipos de comportamentos destrutivos”¹⁵⁷.

¹⁵⁴ DAUNIS, 2000, p.206.

¹⁵⁵ DAUNIS, 2000, p.206.

¹⁵⁶ DAUNIS, 2000, p.206.

¹⁵⁷ DAUNIS, 2000, p.207.

Daunis¹⁵⁸ exemplifica afirmando que uma das maiores conseqüências prejudiciais dos castigos sem orientação “é o constante bloqueio da capacidade de aprender, uma vez que a maior parte das forças, atividades e funções são ativadas apenas para o jogo de defesa e ataque”. Neste ponto, podemos observar que grande parte dos pais e educadores, que agem dessa forma não adotam uma linha educacional adequada, por este motivo não agem de forma coerente e, sim abusam de sua autoridade, muitas vezes usando de violência física.

Os castigos conseqüentes são necessários para o bom desenvolvimento da educação dos filhos, porém, existem maneiras corretas e eficazes de aplicá-los. A sugestão do autor¹⁵⁹ é de que os castigos devem sempre ser medidas que partem de conseqüências lógicas, observando sua coerência e aquilo que foi acordado entre pais e filhos. Assim, “a lógica das conseqüências deve cuidar extremamente para que haja uma relação coerente entre causa e efeito, isto é, entre motivos e medidas”.

Conforme Daunis¹⁶⁰ pais que não são coerentes com os castigos acordados, ou que não os aplicam quando necessário revelam-se contraditórios e perdem a credibilidade para com seus filhos. Para o bom desenvolvimento da identidade de crianças e jovens se faz necessária à consistência e à coerência na educação e assim, conseqüentemente a aplicação correta de castigos ou prêmios.

2.4 O Papel da Escola e da Família na Tarefa de Educar

Normalmente crianças e jovens passam muitos anos de suas vidas na escola, sendo este justamente o período de tempo de maior importância no desenvolvimento dos mesmos. Para Daunis¹⁶¹, “a escola torna-se um lugar primordial no longo processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Eles são alunos durante o período chave das mudanças biopsíquicas e da inculturação”. Portanto, a forma como ocorrerá o desenvolvimento e a vida escolar possuem influência fundamental no processo de formação da personalidade, da identidade e do futuro dos jovens.

Segundo Daunis¹⁶², as vivências escolares podem abrir caminhos, oferecer chances e potencializar capacidades. Ou, em contra partida, também podem cercear o desenvolvimento

¹⁵⁸ DAUNIS, 2000, p.207.

¹⁵⁹ DAUNIS, 2000, p.207.

¹⁶⁰ DAUNIS, 2000, p. 207.

¹⁶¹ DAUNIS, 2000, p.209.

¹⁶² DAUNIS, 2000, p.209.

dos alunos, prejudicar ou mesmo bloquear seu crescimento intelectual, emocional e interacional. Também a elaboração da identidade pessoal e a formação da personalidade dependem da experiência dos anos escolares ser bem sucedida ou não.

Contribuindo neste sentido o autor formula a seguinte tese: “só um decidido empenho da escola em educar pessoas (educação humanista e personalizada) pode cumprir adequadamente a tarefa educacional de capacitar os jovens para a vida pessoal, social e profissional na era pós-moderna”¹⁶³. Ou seja, o foco deve estar nas relações humanas, e no indivíduo em desenvolvimento.

2.4.1 A problemática dos déficits educacionais

Pelo fato do Brasil ser um dos países de maior extensão geográfica e com grande população, a problemática dos déficits educacionais repercute de forma marcante na vida das pessoas, e como acentua Daunis “como elemento de permanente desestruturação social”. Este fato possui implicações diretas para a sociedade, seja no âmbito econômico, humano ou cultural. E mais importante, gera graves conseqüências para crianças e jovens em idade escolar, que são os mais prejudicados com o problema¹⁶⁴.

O primeiro déficit educacional que Daunis¹⁶⁵ destaca refere-se à falta de alfabetização. Alerta que são milhões de brasileiros, crianças, jovens e adultos que não sabem ler, escrever e muitas vezes fazer contas. A conseqüência deste fato é que estas pessoas acabam não tendo acesso às fontes de informação, de cultura e do saber, o que as leva a uma defasagem e desvantagem que desemboca na marginalização do indivíduo.

Estes dados refletem a realidade brasileira uma vez que cerca de 12% dos brasileiros ainda são analfabetos. Outros 30% da população são considerados analfabetos funcionais - capazes de ler textos sem saber interpretá-los - e um terço dos jovens com idade entre 18 e 24 anos não freqüentam escolas de ensino médio. Essas conclusões são da publicação Anuário 2007: Qualificação Social e Profissional divulgada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese).

O segundo déficit que Daunis aborda é a questão da “desvantagem ou da carência de educação qualificada das camadas populares”, que lutam com muito esforço para continuar

¹⁶³ DAUNIS, 2000, p.209.

¹⁶⁴ DAUNIS, 2000, p.211.

¹⁶⁵ DAUNIS, 2000, p.211.

nas escolas públicas. Este aspecto revela que a enorme desigualdade na qualidade do ensino nos vários tipos de escolas (particular/pública) proporciona e aumenta ainda mais a desestruturação social. Daunis revela que “nos inúmeros casos em que a aprendizagem no primeiro grau ou ensino fundamental foi prematuramente interrompida aparece o fenômeno da semi-alfabetização”. Na grande maioria dos casos a falta de educação ou a má qualidade desta, em virtude da desigualdade está mais para a regra do que para exceções¹⁶⁶. De acordo com dados recentes do PNAD/IBGE, estas colocações continuam caracterizando a realidade brasileira atual.

Segundo dados de uma matéria retirada do jornal Folha de São Paulo, de 24/11/07, para o ministro da educação, a escola pública será sempre pior que a privada. Fernando Haddad fez a afirmação ao comentar resultado do Enem, em que as escolas particulares se saíram melhor. Para o ministro, se a rede particular fosse pior do que a pública, ela acabaria por falta de interessados em pagar por serviços inferiores. O ministro da Educação, disse à Folha não ter se surpreendido com o fato de as escolas públicas terem, em média, pior desempenho do que as particulares no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

O exame mostrou que, neste ano, a média de todos os alunos que estudaram somente na rede pública na prova objetiva foi de 49,2, enquanto os que cursaram apenas a rede privada atingiram a média de 68, numa escala de zero a cem. O mesmo aconteceu na prova de redação, mas com diferença menor (55,3 das escolas públicas ante 62,3 das particulares).

Dessa forma, vale ressaltar a fala de Daunis¹⁶⁷ quando o mesmo aponta que “a injustiça educacional constitui-se a forma básica da injustiça social. Uma multidão gigantesca fica fora dos direitos sociais e aumenta, continuamente, a população marginalizada”. Estas crianças e jovens que ficam marginalizados sofrem nos diversos âmbitos de suas vidas, inclusive na formação de suas identidades, uma vez que não recebem condições de se tornarem cidadãos plenos, suas identidades também ficam comprometidas.

Outro déficit citado é o formalismo, ou seja, a defasagem da aprendizagem que ainda ocorre em muitas escolas. A crítica de Daunis¹⁶⁸ neste aspecto vai de encontro ao fato de que ainda hoje em diversas instituições de ensino os alunos não são ensinados a pensar, a refletir e a ter uma visão crítica sobre aquilo que estão aprendendo. O ensino ainda está preso aos

¹⁶⁶ DAUNIS, 2000, p.212.

¹⁶⁷ DAUNIS, 2000, p.212.

¹⁶⁸ DAUNIS, 2000, p.212.

moldes antigos de cópia, repetição, e decorar os conteúdos. Estes alunos não aprendem o que realmente é essencial, que é o “aprender a aprender”. Daunis acrescenta que:

O valor do ensino formal transforma-se em déficit na medida em que ele é a forma única e o alvo último da educação de muitas escolas. A aprendizagem formal que a esclerose escolar produz exercita apenas a capacidade de saber sem entender nada. A aprendizagem apenas reprodutiva fica despersonalizada, superficial e os conteúdos tratados como uma coisa desligada da realidade histórica e social do cotidiano e carentes de significado pessoal podem facilmente ser trocados por outros¹⁶⁹.

Portanto, podemos observar que o valor do ensino formal dessas escolas não contribui para aquilo que o mercado de trabalho exige, hoje, dos profissionais. Destarte, mesmo uma melhora no ensino formal não acarretaria necessariamente em uma transformação da educação, passando ela a ser integral, cidadã e democrática, proporcionando aos alunos uma mudança na forma de aprender a aprender.

Torna-se importante ressaltar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes. Portanto, felizmente as escolas públicas no Brasil tem tido a oportunidade de ter mais subsídios para melhorar seu ensino e a forma de educar os alunos.

Já o último déficit educacional apontado por Daunis constitui-se no resultado dos três déficits anteriores: “a falta de educação de milhões de jovens a adultos nas áreas da educação humanista, social, democrática e cidadã”. Este dado revela que a maior parte da população brasileira não possui valores cívicos, sociais e até mesmo pessoais. Não lhes é proporcionado adquirir esta dimensão de valores, o que gera conseqüências para suas vidas, para o seu desenvolvimento, para a formação de sua personalidade (processo de individuação) e da própria identidade¹⁷⁰. Neste sentido Daunis destaca que:

Democracia tem a ver com a internalização de padrões sociais nas formas de educação da quase totalidade das crianças e jovens nas famílias, nas creches e, principalmente, nas escolas públicas e privadas. O sentido de responsabilidade social, de ordem e cidadania formam-se, processualmente, durante a infância e a adolescência. A internalização dos padrões de convivência social é elaborada mediante processos interacionais de pessoa para pessoa. É esse o âmbito e o aporte da psicologia da educação. Com certeza não é possível nem necessário “psicologizar” o ensino escolar. Mas a dimensão dos relacionamentos pessoais é

¹⁶⁹ DAUNIS, 2000, p.213.

¹⁷⁰ DAUNIS, 2000, p.213.

vital para uma educação que, além do mero ensino formal, seja digna de ser qualificada como aprendizagem¹⁷¹.

Na perspectiva desta análise Daunis¹⁷² sugere que, mesmo não sendo um caminho fácil, pais e professores deveriam praticar “formas de aprendizagem autônomas e auto-responsáveis”. Todavia, para isso se faz necessária a capacidade de autocrítica e de diálogo, a “prática da crítica construtiva e o treinamento na cultura de saber lidar com conflitos de forma pacífica e cidadã”. Ou seja, como Daunis já observou, é dar valor aos relacionamentos e investir nos mesmos.

A tese que Daunis¹⁷³ defende para que tais fatos ocorram efetivamente, é de que fundamentalmente os alunos devem “aprender a aprender”. Para que isso ocorra será necessário que os mesmos desenvolvam a capacidade de aprender a ser eles mesmos, através uma “aprendizagem autônoma e pessoal”. Todavia, a grande parte dos estudantes já adquiriu maus hábitos e não querem ter trabalho. Além do fato de não desejarem assumir responsabilidades pela própria aprendizagem, evitando riscos.

Assim, aprender a aprender quer essencialmente que o indivíduo elabore sua capacidade de pensar, criticar e agir de forma independente. Isso significa que a aprendizagem deve ser contextualizada e focada nos jovens, e estes vistos como sujeitos ativos dentro das propostas escolares. O autor exemplifica que algumas técnicas e métodos utilizados por este modelo de educação são “dinâmicas, experiências de aprendizagem social, existentes dentro do trabalho científico, literário, artístico e etc”. Nesta perspectiva também é necessário que se faça a distinção entre cidadania democrática e sociedade capitalista de consumo unificado. “Aprender a consumir não deixa de ser uma forma de aprendizagem, mas aprender a aprender é uma qualidade básica”¹⁷⁴.

2.4.2 A perspectiva de Freire

Neste sentido, a perspectiva de Paulo Freire¹⁷⁵ contribui significativamente para este processo na medida em que o mesmo defende que os professores devem transformar-se em libertadores dentro de uma educação relacionada com a mudança social, dentro do contexto da ação cultural para liberdade. Segundo Freire:

¹⁷¹ DAUNIS, 2000, p.214.

¹⁷² DAUNIS, 2000, p.215.

¹⁷³ DAUNIS, 2000, p.215.

¹⁷⁴ DAUNIS, 2000, p.226.

¹⁷⁵ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. De Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.105

Para que os professores se transformem, precisamos antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Para mim, a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária. O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora? Quando você chega a esta dúvida, você deve parar e refletir de outro modo. A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.¹⁷⁶

Assim, Freire¹⁷⁷ observa que para se estabelecer uma educação libertadora, não bastaria que o educador substituísse métodos e técnicas antigos por outros mais modernos. Faz-se necessário o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Segundo Freire, “a crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade”.

Para Freire¹⁷⁸ a educação libertadora possui a responsabilidade de tornar clara a realidade. A ideologia dominante, segundo o autor, procura “obscurecer a realidade” e impede que as pessoas adquiram uma percepção crítica da sua própria realidade. A tarefa da educação libertadora, no nível institucional das escolas, “seria de iluminar a realidade”.

Paulo Freire¹⁷⁹ ressalta que o educador tradicional e o educador democrático devem ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. A diferença seria que o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. Já o educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas, tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes.

Outro autor que traz contribuições neste campo de estudo é Ira Shor¹⁸⁰, este salienta o rigor e a seriedade que a metodologia dialógica possui. Segundo Shor é imprescindível desenvolver o rigor crítico numa pedagogia que pede aos estudantes que assumam sua própria direção, o que quer dizer “se auto dirigir”. Portanto, a sala de aula libertadora também deve

¹⁷⁶ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.105

¹⁷⁷ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.105

¹⁷⁸ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.106

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.106

¹⁸⁰ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.107

considerar os temas e os materiais dos contextos sociais que se voltem criticamente à realidade. Assim, acrescenta:

Também tentamos valorizar os textos que, tradicionalmente, não são levados a sério – como a crítica política da educação brasileira feita por um camponês, cujas palavras são estudadas junto com os textos clássicos de educação escritos por professores. Acho também que seu relato mostra também o professor aprendendo junto com os alunos, sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes, dessa forma, o próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é recriada¹⁸¹.

Freire¹⁸² também reflete sobre o papel fundamental dos professores na educação, de acordo com ele o professor deve ter autoridade na sala de aula, mas, de forma que não seja confundida com autoritarismo. Para o autor, a liberdade precisa de autoridade para se tornar livre, paradoxalmente. Assim, assevera que o fundamento da autoridade estaria em dar liberdade aos outros, num exercício de renúncia e auto negação.

Ainda sobre os educadores, Freire¹⁸³ ressalta que o educador libertador não deve manipular seus alunos, mas tampouco abandoná-los a própria sorte. Afirma que os professores devem saber a responsabilidade que possuem na direção da educação, devem assumir o papel diretivo necessário para educar. Explica que essa diretividade não é uma posição de comando, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto. Assim, segundo Freire, “chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos”.

Portanto, conforme Freire¹⁸⁴ a educação libertadora pode mudar a compreensão da realidade, todavia, não seria a mesma coisa que mudar a realidade em si. O educador libertador pode ter a ambição natural de mudar o modo de compreensão da realidade de seus alunos, desde que o faça iluminando os aspectos reais da história.

Ainda sobre estes últimos aspectos especificamente, Daunis¹⁸⁵ observa que em uma necessitados e decepcionados com suas as condições de vida, numa realidade injusta, tanto mais haverá uma “identificação com a identidade coletiva que difunde a idéia de que possuir e consumir seria o conteúdo essencial para poder ser e viver”. Este comportamento faz com as

¹⁸¹ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.108

¹⁸² FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.108

¹⁸³ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.109

¹⁸⁴ FREIRE, Paulo & SHOR, Ira, 1986, p.110

¹⁸⁵ DAUNIS, 2000, p.227.

peças acabem deixando seus valores pessoais de lado para sentir que pertencem e são aceitas pelos grupos sociais nas quais estão inseridas, abrindo mão, dessa forma, da sua individualidade e identidade pessoal.

Também se faz necessário, nesta análise, aprender a relacionar-se. A perspectiva humanista visa que os jovens aprendam a ser eles mesmos, que se tornem indivíduos autocongruentes, ou seja, integrados consigo mesmos, e não sejam facilmente manipuláveis pela sociedade capitalista. Assim, “a educação humanista promove esforços para desenvolver a capacidade dos jovens de aprenderem a relacionar-se com os professores, os colegas na sala de aula, com as tarefas das disciplinas do saber formal e consigo mesmos”¹⁸⁶.

Portanto, quanto mais pais e professores aderirem a uma educação mais humana, centrada nos indivíduos e nas relações interpessoais, mais estarão contribuindo para que seus filhos e alunos aprendam a aprender e a se devolver de forma mais autônoma e crítica, tornando-se assim, cidadãos conscientes e responsáveis, com identidades pessoais constituídas de forma sólida.

2.4.3 O âmbito familiar

Não existem dúvidas sobre o fato de que família e escola devem se unir e trabalhar juntas na tarefa de educar e orientar os jovens, estabelecendo para tanto uma relação de mútuo apoio. Entretanto, na prática esta tarefa não é tão fácil quanto parece, a capacidade de conciliar e coordenar os esforços efetivamente encontra obstáculos nem sempre fáceis de serem superados. Pois, como Daunis observa “nem sempre fica suficientemente claro como cada uma, família e escola, define a diversidade dos âmbitos internos, públicos e semi-públicos com respeito à educação e orientação, respeitando-as mutuamente”¹⁸⁷.

Os pais possuem o dever de estarem mais presentes no início da vida escolar de seus filhos, ajudando-os a diminuir seus medos, inseguranças e ansiedades. Concordamos com o autor quando este assevera que, já na adolescência torna-se mais importante que os pais se interessem a respeito da realidade e do dia a dia na escola. É sua tarefa também acompanhar as tarefas escolares que devem ser feitas em casa, colocando-se a disposição dos filhos para auxiliá-los em suas necessidades¹⁸⁸.

¹⁸⁶ DAUNIS, 2000, p.227.

¹⁸⁷ DAUNIS, 2000, p.228.

¹⁸⁸ DAUNIS, 2000, p.228.

Cabe ressaltar, que ao mesmo tempo, não é interessante que os pais de alunos adolescentes interfiram diretamente nos assuntos especificamente escolares, como por exemplo, “os conflitos internos da sala de aula e da escola como um todo”. O comportamento mais indicado nestes casos seria que estes pais ajudassem seus filhos a resolverem seus problemas sozinhos. E a escola, por sua vez, deveria oferecer condições satisfatórias para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de aprendizado e sua autonomia¹⁸⁹.

De acordo com Daunis¹⁹⁰, não é papel da escola solicitar a presença dos pais para resolver questões pertinentes a problemas de aprendizagem ou conflitos relacionais de sala de aula, cita como exemplo: “o relacionamento entre estudantes e estudantes; entre professores e alunos; sobre conteúdos e dinâmicas; o ensino formal e a aprendizagem social; o empenho e a disciplina”. A escola deve sempre manter os pais informados sobre o que acontece com seus filhos, em todas as situações, não apenas nos momentos de conflito.

Assim, dentro desta análise, destaca-se o quanto é decisiva a educação que os pais oferecem para seus filhos em seus lares. Pois, será esta formação primeira que os mesmos levarão para a escola. No ambiente escolar a educação que cada indivíduo traz irá se chocar com a do outro, havendo a necessidade do ajuste no convívio social. Quanto mais qualidade tiver a educação recebida em casa, mais fácil será o ajuste social na escola e a aceitação de suas normas. Isso contribuirá para que o relacionamento da escola com a família também se torne melhor.

2.5. A Ação Educativa como Forma de Relacionamento

Como forma de resposta às questões levantadas anteriormente, Daunis aponta que a maneira de equacionar o ensino e as metas educacionais irá ser o agente determinante na organização do ensino e na possibilidade de proporcionar melhores condições para a aprendizagem. Portanto, a ênfase está em relacionar a tarefa de aprender a aprender com a de aprender a relacionar-se, abandonado assim, o antigo modelo clássico e tradicional de mera repetição de conhecimentos. Este modelo, considerado coercitivo, parte do pressuposto de que os mais fortes dominam os mais fracos. Este conceito pode ser considerado exatamente o

¹⁸⁹ DAUNIS, 2000, p.229.

¹⁹⁰ DAUNIS, 2000, p.229.

contrário do que se espera para as relações no meio escolar, especialmente entre professores e alunos.¹⁹¹

Daunis¹⁹² enfatiza, também, a importante necessidade de relacionar o modelo das metas “humanistas” na formação da personalidade e identidade com o modelo “transformador”. Ou seja, “o incentivo e o anseio do desenvolvimento pessoal, o valor da individuação e a possibilidade de auto-realização não deveriam excluir a reflexão crítica sobre a realidade e o exercício consciente da cidadania”. Para tanto, concorda-se com o autor que torna-se necessária uma educação integrada, que priorize os indivíduos em suas necessidades, com uma visão global e contextualizada, pois, inferimos, que este seja o caminho para mudanças educacionais concretas e eficazes.

Dessa forma, a mudança mais importante de olhar para educação, atualmente, vai de encontro a uma ação educativa escolar que não priorize somente os conteúdos e os diplomas, mas, tenha como pressuposto que o ensino-aprendizagem é se relacionar, trocar experiências comuns. Como Daunis ressalta, “a aprendizagem deveria desenvolver-se como um agir, falar, pensar, experimentar e aprender de seres humanos junto com outros seres humanos. Esse deveria ser o motivo último e o alicerce fundamental de todo trabalho escolar”¹⁹³, fato que vai de encontro também com a educação libertadora proposta por Freire, citada anteriormente.

Outro aspecto que o autor destaca são as tomadas dos papéis “professor-aluno” que resultam em comportamentos de escolhas pessoais de papéis, “num agir espontâneo em relacionamentos de pessoas com pessoas”. Nesta perspectiva, torna-se possível colocar-se no lugar do outro ou próximo a ele, em uma interação harmônica, onde existe a disposição para o investimento pessoal para amizades, e onde alunos e professores não são coagidos a apenas “cumprir rituais despersonalizados e tediosos numa atmosfera de competitividade que desrespeita a solidariedade humana”¹⁹⁴. Assim, é possível destacar que nesta perspectiva os sujeitos são considerados em sua totalidade, não apenas seu intelecto é importante, mas também seus sentimentos, emoções e vivências, o que é, de fato, de suma relevância para a formação dos educandos.

¹⁹¹ DAUNIS, 2000, p.229.

¹⁹² DAUNIS, 2000, p.229.

¹⁹³ DAUNIS, 2000, p.245.

¹⁹⁴ DAUNIS, 2000, p.245.

Portanto, destaca-se o fato de que alunos e professores possuem a capacidade de gerir seus comportamentos, fazendo escolhas e voltando seu olhar para as formas de estar se relacionando, priorizando o respeito mútuo, e os conteúdos que fazem mais sentido tanto para a vida profissional quanto para a pessoal e social. Esta forma de ser estimulará a criatividade e a autonomia de forma responsável, contribuindo grandemente para a construção de identidades fortes e sólidas.

3 A ANÁLISE DA RELAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: SUAS IMPLICAÇÕES, INFLUÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS.

3.1 A Dimensão Pessoal da Aprendizagem

A primeira análise que pode ser feita, diz respeito, de acordo com o que foi apontado anteriormente, ao fato de que os déficits educacionais, elencados por Daunis, trazem à tona as contradições e os graves problemas que a sociedade brasileira enfrenta na área da educação. Os dados apresentados revelam que a sociedade brasileira ainda não desenvolveu plenamente um caráter ideológico democrático e a consciência do que é a cidadania. Até o momento, muitos projetos para transformar esta questão acabam ficando apenas no plano ideológico, no papel, não se efetivam na prática. As consequências dessa problemática se refletem diretamente no processo educativo, como também no processo de construção identitário dessas crianças e jovens diretamente afetados por estas questões.

Segundo Daunis¹⁹⁵ “o postulado de democratizar a educação começa concretamente a ser cumprido com uma promoção real dos direitos humanos”. Todavia, para ele, não existe a possibilidade de uma promoção dos direitos humanos sem passar necessariamente, pela educação escolar. Para que se operem mudanças na formação de crianças e jovens no sentido de que estes possam vir a ser “construtores ativos da cidadania”, se faz necessário que a educação seja calcada no diálogo e nos relacionamentos, fazendo cair por terra os modelos autoritários. Tornar uma sociedade democrática implica no fato da educação, da cidadania e do respeito aos direitos humanos estarem estritamente ligados em uma relação de interdependência, constituindo-se, portanto, como elementos de extrema importância para a construção identitária.

¹⁹⁵ DAUNIS, 2000, p.216.

Neste sentido Daunis¹⁹⁶ avalia como fundamental o envolvimento pessoal na aprendizagem. Para ele, “a urgência de conscientizar os jovens para poderem atuar sobre as condições objetivas da sociedade deve interligar-se com a tarefa de construir a subjetividade da pessoa”. Assim, observa que uma linha teórica que vai de encontro a este pressuposto é a perspectiva humanista da aprendizagem. Sua linha de ação possui fundamentos essenciais para uma educação cidadã e para que a educação, dessa forma, possa contribuir mais positivamente na construção das identidades pessoais.

Sob o enfoque desta análise, torna-se relevante ressaltar que cada vez mais urge a necessidade de se resgatar a perspectiva humanista para a educação. De acordo com o que já foi mencionado, a sociedade capitalista e globalizada tira de foco o indivíduo e, mais grave, desvaloriza o sujeito em sua essência, valorizando apenas o aparente e o material, provocando cada vez mais a alienação do sujeito sobre sua consciência de si, consciência esta necessária para a formação da identidade pessoal.

O autor¹⁹⁷ explicita que na perspectiva humanista da aprendizagem, o foco do ensino não está mais naquele ensino que o professor já traz pronto, mas sim, para uma atividade mais “autônoma e auto-responsável do aluno”. Para Daunis, “a aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal, a pessoa como um todo inclui-se no fato da aprendizagem”. Este tipo de aprendizagem proporciona aos alunos os meios que estes necessitam para seu pleno desenvolvimento psicoemocional e intelectual.

Segundo os estudos de Daunis¹⁹⁸ está empiricamente comprovado que uma aprendizagem produtiva está diretamente relacionada com a auto-estima dos alunos “(a auto-imagem e os juízos de valor sobre si mesmo)”. Portanto, o binômio sucesso escolar e auto-estima são diretamente conectados, como o contrário também, uma auto-imagem negativa está ligada ao fracasso escolar. “Um auto-conceito positivo motiva e aprimora os resultados positivos da (auto) aprendizagem, e o sucesso, por sua vez, fundamenta a auto imagem positiva, e vice-versa”.

Outro elemento constitutivo e fundamental no processo de elaboração da identidade são os tipos de relações estabelecidas com as pessoas referencias e significativas, tanto no ambiente escolar como na família. A profundidade e a qualidade dos vínculos estabelecidos

¹⁹⁶ DAUNIS, 2000, p.216.

¹⁹⁷ DAUNIS, 2000, p.216.

¹⁹⁸ DAUNIS, 2000, p.216.

pelo indivíduo favorecem ou prejudicam o processo de elaboração da personalidade e da identidade, relacionando-se diretamente também com a questão da auto-estima.

A partir desta análise, podemos acentuar a urgência de focar o olhar no sujeito e essencialmente, estar motivando, concomitantemente, maneiras de se estar trabalhando de forma autônoma e cooperativa. A ênfase não deve estar nos resultados a serem alcançados e sim nas tarefas e seus conteúdos em si. Os professores deveriam sempre ressaltar os sucessos dos alunos e não fazer comparações entre os mesmos e assim, “mostrar que a inteligência é uma capacidade que pode aumentar ou desenvolver-se pelos próprios esforços e que os processos mais eficazes derivam da interação cooperativa com outros”¹⁹⁹. Neste ponto torna-se possível avaliar que o tipo de educação que crianças e jovens recebem tem conseqüências diretas no desenvolvimento e no processo de construção identitário, pois, fornece elementos decisivos para os mesmos.

Outro destaque fundamental de Daunis²⁰⁰ está no fato de que cada vez mais os alunos deveriam ser incentivados a desenvolver a capacidade de aprender e refletir de forma autônoma, trazendo para este processo suas características pessoais e trabalhando junto com elas. Embora os estímulos partam do professor, o processo de aprendizagem é auto-iniciado pelos alunos. Dessa forma, o processo da aprendizagem pode se tornar cada vez mais “efetivo no sentido de suscitar modificações e uma percepção cada vez maior do próprio *self* por parte dos que aprendem”.

Neste ponto, salienta-se também que, atualmente, outra problemática que o ensino enfrenta é o fato de que, com a era da informática, o ensino passou a ser muito mais caracterizado como apenas a transmissão de informações, e estas cada vez mais surgem em um volume maior, o que acaba sendo difícil de ser absorvido. A conseqüência é que os jovens de hoje não aprenderam e desenvolveram sua capacidade de pensar, refletir e raciocinar, em sua grande maioria são meros repetidores de informações. Este fato tem impacto direto em sua formação tanto intelectual quanto identitária.

Segundo Daunis, o professor, nesta perspectiva, irá se tornar um agente facilitador da aprendizagem, ele não delimita diretamente o que os alunos podem ou devem aprender, mas facilita e possibilita a aprendizagem. Portanto, seu papel é o de favorecer as qualidades naturais e incentivar a autoconfiança e a autonomia no trabalho. Ele também colaborará

¹⁹⁹ DAUNIS, 2000, p.217.

²⁰⁰ DAUNIS, 2000, p.217.

através de sua avaliação, junto com a dos outros alunos, fazendo com que estes também aprendam a se auto-avaliar²⁰¹.

Assim, as implicações didáticas para o trabalho escolar revelam-se claras, sobretudo, como Daunis²⁰² observa, “uma aprendizagem eficaz que capacite para aprender a aprender deve ser vista numa estreita ligação com as possibilidades de auto-realização da pessoa”. Fica evidente que potencializar o processo educacional e conseqüentemente os alunos, faz com estes tornem-se “cidadãos conscientes, lúcidos, criativos e mais produtivos, mas também mais exigentes, autônomos e críticos”. Para que o aluno possa desenvolver a aprendizagem de forma auto-responsável ele deve estar livre de condicionamentos desnecessários, os quais, geralmente, não possibilitam a auto-realização pessoal e interferem de forma direta na formação da personalidade e identidade.

Dessa forma, as questões citadas, que enfatizam a ação interpessoal focada no aluno, são de suma relevância para aprimorar uma aprendizagem que tem por objetivo dar ênfase as qualidades pessoais. Pois, “construir subjetividade pessoal é básico para poder atuar sobre as condições objetivas da sociedade”²⁰³, como também, construir a sua identidade pessoal. Portanto, podemos inferir que a educação possui uma orientação dialética e assim, ela contribui para os alunos poderem construir, aprimorar e desenvolver a sua personalidade e a sua identidade.

3.1.1 Psicologia da educação de Reinhard e Anne Marie Tausch

No contexto apresentado, revela-se de grande valia analisar as contribuições de um clássico da psicologia da educação na Alemanha contemporânea, a obra do casal Reinhard e Anne Marie Tausch, professores de psicologia na Universidade de Hamburgo. Este percurso será realizado sob a luz das interpretações do professor Daunis, objetivando dessa forma, fazer uma relação de como seu conteúdo contribui com a análise da relação do processo educativo e a construção identitária.

Daunis²⁰⁴ observa que existem diferenças nos parâmetros das duas sociedades, a do Brasil e a da Alemanha, principalmente no que diz respeito às condições de vida da população de classe baixa. Entretanto, “a experiência inicial da realidade na Alemanha do pós-guerra

²⁰¹ DAUNIS, 2000, p.217.

²⁰² DAUNIS, 2000, p.217.

²⁰³ DAUNIS, 2000, p.217.

²⁰⁴ DAUNIS, 2000, p.219.

pode ser significativa como elemento de diálogo no Brasil hoje”, especialmente como exemplo de reestruturação e superação.

Através das avaliações da prática de mais de trinta anos de trabalho de Reinhard e Anne Marie Tausch, Daunis²⁰⁵ observa que é possível destacar como elemento de comparação, para a educação escolar no Brasil, a problemática de que “pais e professores praticavam, nas famílias e nas escolas, uma educação dirigista e coercitiva”, assim como as saídas e propostas que os mesmos apresentam para esta questão.

Segundo Daunis²⁰⁶, a psicologia da educação, na concepção dos Tausch, enfoca de forma especial: “as características da personalidade como objetivo educacional; os valores psicossociais básicos da convivência humana e; os processos psíquicos fundamentais ou as qualidades processuais”. Ou seja, a partir do estudo destes elementos foram elaboradas concepções que acrescentam de forma substancial a análise da relação entre o processo educativo e a construção identitária.

Em relação às características da personalidade como objetivo educacional, de acordo com Daunis, das selecionadas destacaram-se metas e qualidades que vão de encontro com as propostas de Carl Rogers e sua psicologia humanista.

Daunis²⁰⁷ assegura que algumas dessas metas ou características da personalidade são também avaliadas como elementos fundamentais para a educação brasileira de hoje. O processo educativo em si possui o objetivo primeiro de estar superando os déficits educacionais. Para tanto, o autor cita que “às habilidades cognitivas de nível superior, como por exemplo, a flexibilidade, criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas, de fazer escolhas e de continuar aprendendo entre outras” como características da personalidade e identidade colaboram para o sucesso deste desafio. Daunis complementa, afirmando que:

Também as metas da educação para a cidadania têm um significado pedagógico abrangente, como reconhecer direitos e deveres de todos, respeitar as diferenças no plano individual, acreditar no próprio potencial como agente de transformação qualitativa da própria vida, fraternidade e sentido social, assim como a luta pacífica contra os sistemas que negam o direito de ser cidadão²⁰⁸.

²⁰⁵ DAUNIS, 2000, p.220.

²⁰⁶ DAUNIS, 2000, p.220.

²⁰⁷ DAUNIS, 2000, p.221.

²⁰⁸ DAUNIS, 2000, p.221.

Os destaques que os Tausch dão para as características da personalidade como objetivo educacional, segundo Daunis²⁰⁹, são principalmente:

- O de possuir consciência de si e ter autonomia para buscar objetivos de satisfação pessoal observando o contexto social no qual se está inserido;
- A aquisição da capacidade de ser responsável por suas ações;
- Possuir uma forma de interagir que seja humanitária e solidária, ou seja, “colocando-se no lugar do outro”;
- Participar ativamente da construção de saídas para as questões que afetam a coletividade, sem que para isso a motivação principal seja o reconhecimento público, e sim porque possui a consciência de que agindo desta forma também estará indo de encontro aos seus interesses e objetivos pessoais;
- Desenvolver percepção em relação a aquilo que necessita ser melhorado, buscando “tentar criar condições mais justas para os demais e para si mesmo”, valendo-se das vivências pessoais para isso;
- Lutar para a aquisição dos conhecimentos necessários para a conquista da capacidade de poder solucionar seus problemas de forma autônoma, sem, dessa forma, precisar recorrer a qualquer tipo de violência, assim como agir de forma não legítima para conquistar o que se almeja;
- Desenvolver e aprimorar a capacidade de “aprender num espírito crítico e de posicionar-se corretamente perante os aportes dos outros”, assim como a capacidade expressar suas vivências pessoais, “idéias e conhecimentos de forma clara e fácil de ser entendida”;
- Colocar-se perante a vida com uma postura flexível e inteligente, especialmente diante de situações inusitadas, e sempre levando em conta a dimensão de que a morte torna a vida breve e passageira.

Já os quatro valores psicossociais básicos da convivência humana relevantes para o trabalho educativo na escola, conforme Daunis²¹⁰, são definidos pelos Tausch como aqueles que possuem significado determinante para este processo. Segundo os mesmos, os valores

²⁰⁹ DAUNIS, 2000, págs.221-222.

²¹⁰ DAUNIS, 2000, p.222.

psicossociais “regulam os comportamentos dos adultos entre si, quando eles pensam, agem e se relacionam como sujeitos autônomos segundo parâmetros de uma cidadania plena”. Dessa forma, serão estes valores que deverão regular as relações entre adultos e jovens também.

Segundo Daunis²¹¹, ao mesmo tempo, os autores destacam a importância de se distinguir e deixar cada vez mais claro que autoridade não é o mesmo que dominação. Defendem a tese de que a prática dos valores psicossociais auxilia na maneira correta de se utilizar a autoridade e assim, favorece tanto a convivência humana mais harmônica quanto a aprendizagem. Portanto, os quatro valores psicossociais da convivência humana, destacados e conceituados pelos Tausch, mais relevantes para o processo educacional e conseqüentemente para a construção identitária, são:

- 1) “Auto-determinação do sujeito” - É condição e necessidade inerente ao homem possuir autonomia para auto-determinar-se e ter liberdade de ação neste sentido. Para qualquer indivíduo, seja qual for a cultura em que esteja inserido, a coerção e a dominação sobre sua vida pessoal são tomadas como formas negativas e prejudiciais de conduta. É condição *sine qua non* para o desenvolvimento saudável da personalidade, “estar livre de medos e da subordinação em relação a outros e estar livre em relação a impedimentos vitais, tanto externos quanto internos”. No que diz respeito à escola, isso quer dizer que na prática os alunos não devem ser subjugados a uma permanente orientação e determinação das suas atividades pelos adultos. Isto é, os alunos devem poder expressar seus sentimentos e idéias, de maneira respeitosa e coerente. Assim, a escola não deve ser um local aonde os alunos venham a se sentir “amedrontados, ameaçados, humilhados ou desprezados pelos outros”, e sim um lugar onde possam ser incentivados a ter liberdade interior e autonomia responsável.
- 2) “Respeito pela pessoa” – O quer dizer “a inviolabilidade física e psíquica dos jovens”. Todavia, a realidade, é de que em muitas ocasiões os adultos não dão o exemplo e eles mesmos faltam com respeito aos alunos, abusando de sua autoridade. Este respeito também consiste na “igualdade básica dos seres humanos” levando em consideração o fato de todos possuírem direitos humanos básicos, sem observar a raça, gênero, profissão ou credo.

²¹¹ DAUNIS, 2000, págs. 222, 223, 224.

- 3) “Potencialização das capacidades” – Os indivíduos tornam-se completos em sua totalidade apenas quando tem a oportunidade e conseguem desenvolver amplamente suas aptidões e somente, desta forma, também terão condições de auxiliar outros neste sentido. Assim, os objetivos a serem alcançados nesta área são: “promover a auto-estima e uma auto-imagem positiva dos alunos, incentivar a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos satisfatórios em termos de valorização, compreensão e autenticidade”.
- 4) “Ordem Social” – Este valor tem como objetivo último assegurar a liberdade e garantir a integridade das pessoas, seus direitos humanos e civis. Procura incentivar a colaboração social e o senso de igualdade humanitário.

Daunis²¹² ressalta que os Tausch avaliaram que entre 40 e 60% das tarefas e conteúdos escolares ensinados na vigência da vida escolar, e até mesmo nas graduações, não se apresentaram como úteis para a vida profissional e pessoal de grande parte dos estudantes. Muitas disciplinas que fazem parte dos currículos, como já foi observado no segundo capítulo do presente trabalho, não tem validade para o contexto social atual. Os autores citam que em pesquisas atuais pode-se verificar que tanto alunos dos setores públicos quanto dos privados avaliam as aulas como “monótonas, desinteressantes, pouco práticas, cansativas e desqualificam o ensino como ruim e deficitário, os métodos são classificados como inadequados e antiquados e os conteúdos como fragmentados e excessivos”. Realidade esta que necessita com urgência ser reavaliada e transformada.

Em relação às qualidades processuais, Daunis²¹³ discorre que para os Tausch, estas são conceituadas como “os processos psíquicos fundamentais que ocorrem continuamente e atuam como valores tanto da vida cidadã cotidiana quanto da atividade educativa na família e na escola”, configurando-se dessa forma, como elementos constitutivos e formadores da identidade pessoal.

Vale destacar, neste contexto, conforme Daunis²¹⁴ que o mais importante no processo da aprendizagem não são apenas os resultados finais, mas, sim trilhar este processo com qualidade e incentivo, aproveitando ao máximo as experiências vividas na época escolar

²¹² DAUNIS, 2000, p. 223.

²¹³ DAUNIS, 2000, p.224.

²¹⁴ DAUNIS, 2000, p.224.

e universitária, elaborando a forma de se estudar, trabalhar e desenvolver o pensamento, com isso, aprimorando também as qualidades processuais.

Para que estas práticas possam se concretizar de fato, deve partir principalmente dos professores a preocupação e o questionamento de qual foi realmente sua contribuição para o desenvolvimento das potencialidades e dos processos psíquicos a cada dia, a cada aula dada. Neste sentido, algumas dimensões relevantes devem ser observadas, como: “a autonomia e auto-imagem positiva; a valorização e consideração; tentar aproximar-se do mundo interior dos jovens; autenticidade e naturalidade”²¹⁵, como também, exercícios de reforço não-diretivos.

Dessa forma, fica evidente a importância essencial que os processos psíquicos têm para a vida do homem. É justamente através destes processos que “o outro” pode exercer influência na vida das pessoas, fazendo com estas aprendam a socializar. E assim, as condições materiais da vida (alimentação, moradia, saúde), serão significadas e adequadas de acordo com o desenvolvimento dos processos psíquicos de cada pessoa²¹⁶.

Segundo Daunis, os autores destacam que uma consequência advinda dessa perspectiva “é a necessidade urgente de uma capacitação adequada dos professores para aprimorar as suas qualidades e atitudes humanas”. Importante, avaliam, é não polarizar e nem separar o professor do tipo “profissional reflexivo e competente” do comportamento do professor “técnico e habilidoso” e sim unir essas qualidades²¹⁷. E também modificar o olhar dos professores para que passem a, junto com seus alunos, serem facilitadores da produção do conhecimento e não mais apenas aqueles que repetem informações, agindo de forma coercitiva e impositiva.

Portanto, podemos destacar que essencialmente a contribuição da psicologia da educação dos Tausch, para a análise da relação do processo educativo e a formação identitária centra-se na questão que os mesmos levantam de que se faz necessária uma inversão de valores na pedagogia adotada pela educação brasileira, ou seja, abandonar modelos coercitivos e autoritários e adotar um enfoque mais humanista. Segundo o que já foi elencado anteriormente, fica evidente que a metodologia e a forma como a educação é trabalhada

²¹⁵ DAUNIS, 2000, p.224.

²¹⁶ DAUNIS, 2000, p.224.

²¹⁷ DAUNIS, 2000, p.225.

influencia de forma direta e conseqüente o desenvolvimento e a formação dos alunos, incluindo a formação identitária.

Vale ressaltar que as sugestões apresentadas pelos autores na solução desta questão revelaram-se de grande valia para uma ação reflexiva, no sentido de estar fornecendo elementos que sustentem atitudes transformadoras na educação. Resgatar e colocar características da personalidade como a auto-cosciência, a responsabilidade própria, o senso de coletividade aliado ao dinamismo, auto-confiança e força de vontade para buscar qualificação e conhecimento, como objetivos educacionais, observando os valores psicossociais básicos e os processos psíquicos fundamentais, vem de encontro também com atitudes que devem ser adquiridas para o desenvolvimento pleno da identidade.

3.2 Considerações sobre a Formação Identitária

Na perspectiva deste estudo, ressaltamos a constatação de que a identidade pessoal tem essencialmente relação com a forma como a personalidade foi estruturada. Sob esta perspectiva, Daunis²¹⁸ assevera que “a formação da personalidade e a elaboração bem sucedida de uma identidade pessoal dependem, por sua vez, das condições ambientais”. Por sua vez, estas condições ambientais podem ser consideradas a família e a escola e estas, através da educação, podem potencializar ou prejudicar o desenvolvimento da identidade pessoal.

Assim, inferimos que a construção da identidade caracteriza-se por ser um processo complexo, ocorrendo em diferentes níveis. O sentimento de identidade se processa nos planos sexual, social, profissional, entre outros, a partir de identificações. No plano social, sublinhando o que já foi abordado, os valores culturais se formam através da introjeção de normas, hábitos, leis e preconceitos e são fatores determinantes na construção da identidade.

Grubits²¹⁹ explicita que a família e principalmente os pais são os primeiros modelos de identificação para as crianças. Dessa forma, existe uma tendência de que “conflitos, valores, expectativas, interdições, presentes no mundo interior dos pais sejam reproduzidos nos filhos”. A autora destaca os “*enunciados identificatórios*” que, impregnando a criança de rótulos, como o de “preguiçoso” ou “irrequieto”, por exemplo, ou nas predições como “vai ser um advogado famoso ou um vagabundo”, determinam a adaptação da criança à identidade

²¹⁸ DAUNIS, 2000, p.137.

²¹⁹ GRUBITS, Sonia. **A construção da Identidade Infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. P.32.

que lhe é imposta, sendo a consequência mais comum o fato de que sua conduta irá confirmar a previsão dos pais.

Além disso, pode existir a ausência da função paterna que acaba mantendo a criança indiferenciada da mãe e assim, ela permanece no desejo dela e, portanto, ela não tem o seu próprio desejo, o que impede o desenvolvimento de sua individualidade, identidade e o reencontro de si²²⁰.

Destarte, Grubits considera que todo indivíduo tem como meta maior no seu desenvolvimento “a aquisição de uma plena identidade, através de progressiva diferenciação, até atingir as condições de uma constância objetual e de uma coesão do *self* que lhe permitam ter vida própria e vir a ser alguém autônomo e autêntico”²²¹. É possível observar neste ponto que as identificações são extremamente importantes e necessárias à criança e ao jovem para o seu desenvolvimento, todavia, da mesma forma diferenciar-se também torna-se fundamental. Neste processo pais e professores possuem papel decisivo tanto como referências identificatórias, como agentes facilitadores da individuação.

Neste sentido, a autora²²² observa que a socialização primária, que o indivíduo experimenta na infância demanda mais que um aprendizado puramente cognitivo, pois, ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Grubits salienta que “este processo implica uma dialética entre identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada”. E dessa forma, para que a criança alcance estabilidade e continuidade em sua identificação consigo mesma, se faz necessário que ela não se identifique apenas com o outro, mas sim, com o outro de forma generalizada, ou seja, com a sociedade.

Grubits²²³ defende a idéia de que a identidade é também gerada pela socialização, na medida em que o sujeito, apropriando-se dos universos simbólicos, integra-se num certo sistema social. Avalia que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, na medida em que o indivíduo vai adquirindo uma crescente independência em relação aos sistemas sociais.

A contribuição que a autora citada traz, para a análise em questão, ressalta a importância que a estrutura familiar e os modelos identificatórios possuem na construção da personalidade e conseqüentemente da identidade pessoal. Observa-se que as referências que

²²⁰ GRUBITS, 1996, p.32.

²²¹ GRUBITS, 1996, p. 33.

²²² GRUBITS, 1996, p. 33.

²²³ GRUBITS, 1996, p. 36.

as crianças e os jovens terão durante seu processo de desenvolvimento serão decisivas para suas escolhas. Num segundo momento, o meio ambiente e a socialização que o indivíduo estabelecer também irão contribuir para sua formação, até que o mesmo atinja a maturidade suficiente para tornar-se independente, com sua identidade plenamente estabelecida.

Dentro deste contexto, Moreira²²⁴ também destaca que é possível avaliar, que o papel da escola na socialização é dar condições para que o educando desenvolva a autonomia juntamente com a construção da identidade e de novos conhecimentos.

Segundo Moreira²²⁵, a plena formação identitária pode desenvolver-se melhor à medida que ocorrer cooperação entre a família e a escola. Para o autor o diálogo constante e o apoio mútuo permitem a troca produtiva das características que diferenciam uma e outra. Assim, o afeto familiar é levado para a escola e a metodologia do trabalho educacional passa a influir mais decisivamente em casa e, por conseguinte, na formação da identidade.

Moreira²²⁶ avalia que as práticas familiares aliadas ao trabalho na escola criam outras possibilidades de comunicação nas quais todos aprendem, reavaliando valores e vivenciando novas experiências comunitárias. Assim, ressalta que a criança e depois o adolescente, visto em sua individualidade, reconhecido a partir de sua socialização primária e familiar, pode desenvolver melhor sua autonomia. Isso significa maior auto-estima, maior crença em suas convicções, mais força para lutar pelo que deseja junto a pessoas e grupos com os quais mantém vínculos afetivos e idéias comuns, e mais importante, a construção de uma identidade forte e saudável.

Portanto, a escola possui o papel de ser agente formador, o meio através do qual, crianças e jovens irão se desenvolver em todos os aspectos, como o intelectual, o pessoal e o estrutural. A escola, através dos professores e da linha educacional que adota, fornecerá aos seus alunos ou educandos os elementos, as ferramentas que estes necessitam para sua formação. Destaca-se que esta formação se completa com a educação familiar que, concordando com Moreira, deve aliar-se a educação escolar, trabalhando em parceria, de forma complementar e concordante.

²²⁴ MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da Educação: Interação e Identidade**. São Paulo: FTD, 1996. P.46.

²²⁵ MOREIRA, 1996, p.46.

²²⁶ MOREIRA, 1996, p. 46.

Assim, concluí-se a necessidade de se reavaliar as práticas educativas atuais e a educação familiar que crianças e jovens vem recebendo. Somente através de uma análise crítica dos modelos vigentes poder-se-á partir para novas e transformadoras práticas educativas que venham somar de forma mais benéfica e produtiva para crianças e jovens em fase de desenvolvimento e formação identitária. Que se possa resgatar a dimensão humanista na educação, aquela que prioriza o sujeito e valoriza sua essência, para que, dessa maneira, alunos e/ou filhos cresçam mais saudáveis estruturalmente, com identidades sólidas e maduras, tornando-se, dessa forma, cidadãos mais conscientes e responsáveis pela construção da sua sociedade.

CONCLUSÃO

Procurando explorar o tema, que trata sobre as implicações do processo educativo na formação identitária, foi possível através da pesquisa realizada observar como se desenvolve a formação da identidade através de seu processo de construção e qual a importância e a abrangência da influência, tanto a positiva quanto a negativa, do processo educativo para as etapas da construção da identidade.

Para esta compreensão foi necessário formar o conceito de identidade pessoal, o qual, necessariamente passa pela questão da percepção da continuidade individual, levando-se em consideração a evolução do desenvolvimento humano. Constatou-se que a essência que configura a identidade pessoal caracteriza-se como uma certeza e segurança elaboradas interiormente de que o indivíduo possui um significado próprio e este significado é reconhecido pelos seus semelhantes. Assim, foi possível concluir que a identidade constitui-se como o resultado de um processo no qual o respeito pelas manifestações naturais, a permissão para sua consolidação e incentivo ao desenvolvimento aprimorado e original se efetiva.

Neste sentido, verificou-se que identidade tornou-se um conceito fundamental e uma temática interdisciplinar imprescindível. Ela abrange aspectos essenciais da psicologia do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e abarca as tarefas de orientar-se e ser orientado. Esse fato revelou a necessidade de experimentar ou poder provar diversos papéis mediante as identificações transitórias.

Uma das problemáticas detectadas neste aspecto envolve a falta de uma identidade própria, que na atualidade parece ser facilmente suprida pela adoção de uma ou várias identificações com os padrões dominantes na sociedade pós-moderna. Assim, as profundas transformações sociais incidem na elaboração da identidade pessoal e no desenvolvimento da personalidade de crianças e jovens.

Outro ponto observado como de fundamental importância para a compreensão da identidade é a observação das características e a função da teoria psicanalítica freudiana, pois, ela possui elementos que determinam ativamente a estruturação da identidade, evidenciando que personalidade e identidade são estruturas paralelas e complementares. Sendo que, a segunda tópica freudiana que estrutura a psique em ego, superego e id e as fases psicosssexuais do desenvolvimento representam conceitos fundamentais neste sentido.

Especificamente em relação ao processo educativo, pode-se constatar que empreender uma busca pela compreensão da formação dos indivíduos é percorrer, necessariamente, os caminhos das teorias da educação e da aprendizagem e no significado de seu caráter ideológico.

O lugar do currículo, enquanto agente direto de formação é de importância central na questão da identidade. O currículo foi analisado em uma conceituação mais ampla, e pode ser definido como lugar, espaço, território, mas também relação de poder. Foi visto como uma trajetória, um percurso autobiográfico onde a identidade se forja. Sob esta dimensão a identidade também pode ser vista como o resultado da ação do currículo, o que delega para a escola responsabilidades sobre cada sujeito que ali está. No entanto, a formação da identidade sofre também as influências dos processos culturais manifestados através de sistemas de significação como: filmes, livros, a ciência, a televisão, a publicidade, a música dentre outras instâncias. Todos transmitem conhecimentos vitais para a formação identitária.

Assim, pode se observar que a educação entra com papel de destaque nesta análise. Dá-se destaque ao fato de que o homem é o único ser que necessita ser educado para poder sobreviver física, social e espiritualmente. Na medida em que vai amadurecendo em sua autonomia e identidade, ele define e determina qual o seu sentido de vida e sua conduta. Todavia, para poder se chegar a esta autonomia se faz necessária a transmissão da educação, a qual é iniciada no seio familiar.

Para aprofundar esta questão foram abordados os estilos educativos e suas influências, estes foram agrupados em três grupos: o autoritarismo tradicional e dominação patriarcal; a pseudodemocracia e indiferença permissiva; e a autoridade participativa e cooperação em sistemas de convívio ou parcerias de desiguais. Cada qual possui suas peculiaridades, entretanto, todos possuem influência decisiva na formação de crianças e jovens, se fazendo necessária a definição de uma linha educacional adequada.

Neste contexto, a construção da identidade relaciona-se diretamente com o processo educacional, na medida e que esforços educacionais corretos têm como objetivo primeiro a busca do bem estar integral de alunos e filhos. A meta é apoiar o desenvolvimento integral nos âmbitos físico, psicossocial, intelectual e espiritual, apoiando, dessa forma, o desenvolvimento de uma identidade sadia. Pois, a escola acaba sendo um lugar primordial no longo processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, estes são alunos durante o período chave das mudanças biopsíquicas e da enculturação. Por conseguinte, a vida escolar acaba determinando fortemente a personalidade e, em geral, é a biografia escolar, aliada a educação familiar, que abre ou fecha as rotas do futuro pessoal.

Destaca-se que, principalmente, as experiências escolares, podem proporcionar enormes chances e perspectivas. Todavia, ela também pode bloquear o desenvolvimento psíquico, o intelectual e o social. Dessa maneira, somente um empenho das escolas em educar de forma humanista e personalizada pode cumprir satisfatoriamente a tarefa educacional de capacitar os jovens para a vida pessoal, social, e profissional na era pós-moderna.

Alguns dos problemas centrais detectados e analisados para esta concretização podem ser agrupados pela falta de alfabetização, pela desvantagem ou carência de educação qualificada das camadas populares mais pobres, que muitas vezes se esforçam por permanecer nas escolas públicas e o formalismo ou atraso da aprendizagem em várias escolas, que não ensinam os alunos a aprender a aprender, ou seja, não instruem para a vida.

Destarte, a concepção moderna da educação humanista, configura-se como a nova prática e reflexão educacional, fortemente influenciada pela filosofia existencialista. A cultura do diálogo e a busca de relacionamentos humanos baseados na confiança e centralizados na liberdade pessoal aliada a responsabilidade são, atualmente, elementos básicos da pedagogia humanista. Os alvos desta pedagogia consistem na promoção da pessoa e das interações sociais, estímulo e ajuda para a vida. Visão que vai de encontro com a de outros educadores contemporâneos, como Freire, por exemplo.

E é justamente nesta nova concepção de educação que ficou claro que o aprender a aprender possui toda sua força. Para isso os alunos devem aprender a ser eles mesmos, desenvolvendo uma aprendizagem autônoma e pessoal. Assim, aprender a aprender visa o desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e agir autonomamente. Isso implica uma aprendizagem centrada nos alunos como sujeitos ativos das formas de trabalho escolar. As

vias que levam ao aprender a aprender utilizam as dinâmicas e experiências de aprendizagem social, existentes dentro do trabalho científico, literário, artístico e etc. Esta concepção auxilia na tarefa da construção da cidadania democrática, diferente de uma sociedade capitalista de consumo unificado, pois, aprender a consumir também não deixa de ser uma forma de aprendizagem.

Nesta reflexão ressalta-se que, quanto mais as pessoas estiverem carentes de identidade pessoal e mais frustradas com as condições de vida em uma sociedade desumana, tanto mais se identificam com a identidade coletiva que difunde a idéia de que possuir e consumir seriam o conteúdo essencial para poder ser e viver.

A educação humanista responde a essa questão destacando ser necessário aprender a relacionar-se. Além de ser necessário evitar a divisão entre o ensino formal e educação integral, pessoal e cidadã, a perspectiva humanista insiste na necessidade de os jovens aprenderem a ser eles mesmos, a desenvolverem uma personalidade auto-congruente, e não pretenderem tornar-se alguém apenas por possuir muitas coisas. Assim, a educação humanista promove esforços para desenvolver a capacidade dos jovens de aprender a relacionar-se com os professores, os colegas na sala de aula, com as tarefas das disciplinas e consigo mesmos.

Sendo assim, a essencial e mais urgente troca de perspectiva visa, hoje, uma ação educativa escolar que não procure exclusivamente os alvos, os conteúdos e os diplomas, mas veja a tarefa de ensino-aprendizagem como relacionamento de vida comum entre adultos e jovens e como aspecto básico na escola. A aprendizagem deveria desenvolver-se como um agir, falar, pensar, experimentar e aprender de seres humanos junto com outros seres humanos. Este sim, deveria ser o principal motivo e o alicerce fundamental de todo o trabalho escolar.

Surge, então, o postulado de democratizar a educação. Este começa concretamente a ser cumprido através de uma promoção real dos direitos humanos e estes passam obrigatoriamente, pela educação escolar. A esperança de que crianças e jovens sejam construtores ativos da cidadania implica uma prática educativa de participação e diálogo, pois não é possível estabelecer e manter uma sociedade democrática nos moldes de escolas e famílias autoritárias. Em uma sociedade democrática, educação, cidadania e respeito aos direitos humanos condicionam-se mutuamente e são de fundamental importância no processo de construção da identidade pessoal destas crianças e jovens.

No sentido de instrumentalizar este desafio apresentou-se como suporte, a análise do conteúdo da teoria de um clássico contemporâneo da psicologia da educação alemã, de Reinhard e Anne Marie Tausch. Estes enfocam de forma especial as características da personalidade como objetivo educacional, analisam os valores psicossociais básicos da convivência humana aliados aos processos psíquicos fundamentais ou as qualidades processuais. Sua teoria oferece elementos preciosos para a análise das implicações e contribuições do processo educativo para a formação identitária.

Por fim, foi possível concluir que a construção da identidade caracteriza-se por ser um processo complexo, ocorrendo em diferentes níveis. Que o sentimento de identidade se processa em diversos planos, como o educacional, sexual, social, profissional, entre outros, a partir de identificações. No plano social, sublinha-se que os valores culturais se formam através da introjeção de normas, hábitos, leis e preconceitos e são fatores determinantes na construção da identidade.

Assim, o papel da escola na socialização e neste processo de elaboração da identidade é dar condições para que o educando desenvolva a autonomia juntamente com a aquisição de novos conhecimentos.

Portanto, a plena formação identitária pode ser melhor à medida que ocorrer cooperação entre a família e a escola. O diálogo constante e o apoio mútuo permitem a troca produtiva das características que diferenciam uma e outra. Assim, o afeto familiar é levado para a escola e a metodologia do trabalho educacional passa a influir mais decisivamente em casa e, por conseguinte, na formação da identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, A. *A Ciência da Natureza Humana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- DAUNIS, Roberto. *Jovens Desenvolvimento e Identidade: troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal, 2000.
- ERIKSON, Erik. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FADIMAN, James, FRAGER, Robert. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: HARBRA, 1986.
- FREUD, Sigmund. “Análise terminável e interminável (1937)”. In *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v XXIII, 1996. p. 31-70.
- FREUD, Sigmund. “A Interpretação dos Sonhos (1900)”. In *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vols. VI e V, 1996.
- FREUD, Sigmund. “Psicopatologia da Vida Cotidiana (1901)”. In *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. VI, 1996.
- FREUD, Sigmund. “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905)”. In *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. VII, 1996.
- GRUBTS, Sonia. *A construção da identidade infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- JUNG, C. G. *Fundamentos de Psicologia Analítica*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.
- MOREIRA, Paulo R. *Psicologia da Educação: Interação e Identidade*. São Paulo: FTD, 1996.
- SOARES, Suely G. *Arquitetura da identidade: Sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. De Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.