

A AUTONOMIA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DE VALORES PATERNOS

Milton L. Torres, Cristiane Lima Santana, Giovana Venâncio Villela⁹

Resumo

Este artigo argumenta que a aquisição de autonomia por parte da criança desempenha um importante papel em sua internalização de valores. O fato de Freud não ter feito referência explícita à autonomia da criança enquanto descrevia esse processo é uma falha axiológica de sua teoria de internalização de valores. Para demonstrar isso, entrevistamos 23 crianças da primeira série fundamental de uma escola particular em Cachoeira, BA, com o propósito de verificar que valores escolheriam ao se depararem com situações hipotéticas que ameaçariam valores presumivelmente derivados de seus pais.

Palavras-chave: Autonomia. Internalização de valores. Freud. Axiologia.

Abstract

This paper argues that the acquisition of autonomy by a child plays an important role in his or her internalization of values. We claim that the fact that Freud did not make explicit reference to child autonomy while discussing this process is an axiological flaw in his theory of value internalization. In order to demonstrate that, we interviewed 23 first-graders from a private school in Northeast Brazil trying to assess what values they chose when facing hypothetical situations that threatened values supposedly derived from their parents.

Key Words: Autonomy. Value internalization. Freud. Axiology.

A educação em valores que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nas manifestações culturais, nos movimentos e organizações locais, é uma questão fundamental da sociedade atual, pois, desde Kant, se compreende que o papel do intelecto não é conformar-se a fenômenos da realidade que se processariam

independentemente da vida (SILVA, 2000, p. 44), mas que o próprio centro da vida moral situa-se na recepção afetiva dos valores e de suas correlações hierárquicas (SCHELER, 1994, p. 54).

A escola tem sido, na história ocidental recente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem formal

⁹ **Milton L. Torres** é mestre em lingüística pela UFBA, mestre em filologia clássica pela Universidade do Texas e doutorando em arqueologia clássica pela Universidade do Texas. Atualmente, é professor da FAENE e do Seminário Adventista de Teologia, em Cachoeira, BA: miltntorres@yahoo.com. **Cristiane Lima Santana** é aluna da pós-graduação em psicopedagogia da FAENE: crislince@yahoo.com.br. **Giovana Venâncio Villela** é aluna da pós-graduação em metodologia do ensino superior da FAENE: giovana_vilela@hotmail.com.

dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Sendo assim, tem cabido às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que os favoreçam. Se a escola deixa de cumprir o seu papel de educadora em valores, o sistema de referência ética de seus alunos ficará limitado, e poderá conter desvios de postura, atitude, comportamento ou conduta, e mais, quando os valores não são bem formados ou sistematicamente ensinados, podem ser encarados pelos educandos como simples conceitos ideais ou abstratos, sem valor prático para a vida.

A educação em valores é, também, exigência de uma sociedade desvantajosamente inserida no mundo globalizado. “Embora as ações humanas agora se dêem em escala global, não somos capazes de ditar os acontecimentos; podemos apenas observar fronteiras, instituições e princípios deslocando-se de forma veloz e imprevisível” (BAUMAN, 1999, p. 69). A globalização é, por isso, um tema diretamente relacionado ao estudo dos valores e assunto obrigatório para todos aqueles que procuram entender o mundo e suas transformações. Muito mais que uma

discussão acadêmica, a globalização é um fenômeno em processo, que atinge todas as atividades humanas: “a globalização não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao que está acontecendo a todos nós” (BAUMAN, 1999, p. 69). As exigências desta sociedade estão pautadas cada vez mais na produtividade, na participação e na autogestão. A autonomia, portanto, é hoje prioridade no mundo globalizado. Esse reconhecido valor constitui uma parte central da essência do ser humano, e confere o poder de determinar os processos, escolher caminhos e alternativas nas mais diversas situações da vida.¹⁰ Portanto, torna-se urgente o entendimento da constituição e prática da autonomia.

Em contrapartida, os educadores ignoram, com frequência, os processos de internalização de valores que precedem ou coincidem com os primeiros anos de escolarização da criança. Porém, se a

¹⁰ A autonomia é, obviamente, tão importante nos processos educacionais, quanto nos processos sociais. Na educação, “a autonomia se constitui na possibilidade de os aprendizes assumirem, apoderarem-se, do conhecimento não mais para reproduzir os saberes já formalizados, ao contrário para se tornarem capazes de refazer, cotidianamente, o que se sabe, e o que não se sabe, passando a atuar criticamente na direção de superar o senso comum e de ser capaz de, agindo nos espaços de conflito, modificar a cultura da sociedade” (FERNANDES; VIOLA, 2004, p. 99-108).

escola quer continuar tendo direito a sua reivindicação de protagonista no processo de educação em valores, é necessário que ela se valha das teorias propostas pelos estudiosos que se dedicam ao exame dos mecanismos de internalização de valores a fim de que ela possa dar continuidade, de forma adequada, aos processos desencadeados muito antes de a criança chegar ao estabelecimento de ensino. Há até mesmo uma divergência, que se arrasta faz algumas décadas, quanto à idade ideal para que a criança tenha acesso à educação formal, um vez que os educadores se preocupam quanto ao grau de interferência que o ambiente da escola possa ter no processo de internalização de valores (MOORE; MOORE, 1977, p. 65). Da mesma forma, White aconselha os pais a serem, se possível, os únicos professores dos filhos até a idade de oito ou 10 anos (WHITE, 1994, p. 7; WHITE, 2000, p. 79). Compreendendo a importância e necessidade do tema, este estudo tem como objetivo analisar o papel da autonomia na internalização dos valores paternos na criança, partindo, assim, da análise das teorias freudianas quanto às suas afirmações sobre a constituição da personalidade e a internalização de valores paternos, bem como, a discussão de como a autonomia infantil pode interferir na internalização desses valores. Pretendemos analisar o papel dos pais e professores na construção dos valores infantis respondendo ao seguinte proble-

ma: como a autonomia da criança interfere no processo de internalização dos valores paternos e maternos conforme tal processo é descrito por Freud? Partindo da hipótese de que a autonomia é parte integrante e fundamental dos processos de internalização de valores, chegamos à conclusão de que o fato de Freud não ter incorporado um conceito de autonomia da criança em sua teoria psicanalítica pode prejudicar a integridade de sua axiologia.

AUTONOMIA NA INTERNALIZAÇÃO DE VALORES

Na ânsia de estabelecer algo que o beneficie, o ser humano cria normas, em geral, baseadas em costumes do grupo ao qual pertence. Essas normas são regras básicas para uma convivência apaziguadora em sociedade e isso é transmitido de grupo para grupo tornando-se valores. De acordo com Saviani (1996, p. 38), “os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é”.

Embora o termo Teoria dos Valores ou Axiologia tenha surgido apenas no século XIX como disciplina filosófica, a preocupação com os valores sempre esteve presente na história, conforme afirma Hessen (1974, p. 24): “o termo Teoria dos Valores, ou Filosofia dos Valores é relativamente recente, embora o

objeto de que trata remonte à antiguidade clássica”. Com efeito, um dos primeiros filósofos a se preocupar, de forma mais clara, com os valores foi Sócrates. Enquanto seus contemporâneos sofistas (Protágoras, Hípias, Górgias e outros) supostamente afirmavam que não havia normas absolutas para o certo e o errado, Sócrates tentou mostrar que algumas normas são realmente absolutas e de valor universal. Ele se preocupava com virtudes como sabedoria, coragem, temperança e justiça. Levava também as pessoas a refletirem sobre a vida e os costumes, o bem e o mal. Ao ser condenado por corromper a juventude e por não reconhecer a existência dos deuses, Sócrates não pediu clemência, pois considerava sua própria consciência (e a verdade) mais importante do que a vida. Platão deu continuidade às idéias axiológicas de Sócrates, tendo elaborado uma *teoria das idéias*, em que estas são, essencialmente, idéias de valores, haja vista a sua culminância na idéia de *bem*, definido como finalidade ou alvo da vida, valor supremo e fonte de todos os demais valores. Em **A república**, ele escreveu: “... a idéia do bem é a mais elevada das ciências, e que para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosas” (505a).

Na filosofia moderna (século XVIII), foi Kant quem mais contribuiu com a teoria dos valores, a qual ele chamou de consciência moral. Segundo Aranha (1996, p.

124), o filósofo mostra que, “além do ato de conhecimento, o homem é capaz de outra atividade espiritual, a *consciência moral*, por meio da qual rege a vida prática conforme certos princípios”. Desse modo, Kant prioriza os aspectos morais sobre os intelectuais na formação dos jovens e afirma que cabe à educação, ao desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral. No século XX, Puig também deteve seus estudos nos valores morais, mais precisamente na construção da personalidade moral. Sua preocupação está no desenvolvimento de uma moral autônoma guiada por princípios livres e criticamente assumidos (PUIG, 1996, p. 12). Para que se tenha uma autonomia moral, é preciso que haja uma ativa participação da razão na elaboração e legitimação das regras, bem como diálogo e interação cooperativa com os demais membros da sociedade.

Em resumo, se para Sócrates sua preocupação estava centrada em valores como sabedoria, coragem, temperança e justiça, para Platão o bem estava acima de todas as virtudes. Kant, por sua vez, postula que a consciência moral é a verdadeira pátria dos valores éticos. Já Puig se preocupou em relacionar moral com personalidade.

INTERNALIZAÇÃO DE VALORES EM FREUD

Sigmund Freud (1856-1939) foi um psiquiatra austríaco que fundou a psicanálise, desenvolvendo importantes teorias

sobre a estrutura e o funcionamento da mente e dos desejos, conflitos e motivos no comportamento humano. Ele inventou técnicas psicanalíticas para analisar o comportamento normal e o comportamento anormal, demonstrando que muitas doenças sem causas orgânicas aparentes podiam ser tratadas pela psicanálise. Freud notou que muitos de seus pacientes relatavam tentativas (quando crianças) de sedução por parte do pai e da mãe. Ele postulou, então, que isso não passava de uma fantasia da criança que se sentia sexualmente atraída pelo pai ou pela mãe.¹¹ Isso o levou a formular o conceito do complexo de Édipo que chocou profundamente os médicos daquela época mas que ele afirmava ter sido a grande contribuição da psicanálise para a compreensão do homem (Freud 1905; 1938). Sua insistência de que as desordens mentais tinham uma etiologia sexual arraizada na infância causou controvérsia considerável entre os estudiosos e oposição por parte de Alfred Adler, Carl Jung e Otto Rank.

Fehlleistung (ou *parapraxia*) é um termo proposto por Freud para dar conta de pequenos equívocos da memória supostamente produzidos por desejos inconscientes como, por exemplo, a esposa chamar o marido pelo nome de outro homem (FREUD, 1901). Ao desen-

volver sua teoria sobre a internalização de valores paternos por parte da criança, Freud nunca leva em consideração a possibilidade de esta exercer um certo grau de autonomia e vir a desenvolver valores que não lhe tenham sido impostos por outrem. O que se sugere, neste trabalho, é que tal fato consista numa fraqueza da axiologia freudiana e possa, de alguma forma, refletir os próprios preconceitos do famoso psicanalista.

Até 1906, durante um período de praticamente pouco mais de 10 anos, Freud manteve-se solitário, isolado em sua atividade. Trabalhou, escreveu, publicou e escandalizou o público com suas idéias, cuja base é representada pela sexualidade dos impulsos de autoconservação e impulsos sexuais; pela representação de um modelo de personalidade, constituído por instâncias topológicas denominadas, respectivamente, de inconsciente, pré-consciente e consciente; por princípios de funcionamento da personalidade que tendem a reduzir as tensões internas através de um processo de descarga exterior, ou por meio de processos internos de defesa (FREUD, 1900). Em 1920 um novo modelo de constituição da personalidade é proposto. Este modelo assimila as noções de consciente, pré-consciente e inconsciente, mas passa, a considerar a personalidade como formada por três instâncias: o Id, o Ego e o Superego (FREUD 1920; FREUD 1923). A partir dessa mesma época, com o

¹¹ Alguns estudiosos não acreditam que Freud, de fato, tivesse ouvido, com frequência, esses relatos de seus pacientes (ESTERSON, 1998, p. 1-21).

término recente da I Guerra Mundial, a psicanálise começa e desenvolver-se no plano internacional.

Segundo a primeira tópica de Freud, a *psychē* humana é dividida em três porções e o equilíbrio psicológico depende da harmonia energética entre elas: inconsciente, pré-consciente e consciente (FREUD, 1990). Ao examinar o primeiro modelo de personalidade, observa-se que suas três instâncias são nitidamente demarcadas por barreiras que as separam entre si. O inconsciente não é uma negação do consciente, mas define-se como um território ou uma outra cena da personalidade. Os nossos desejos naturais não desaparecem com o passar do tempo, mas continuam, às vezes frustrados e carregados de agressividade expressa ou não. O inconsciente é concebido, desse modo, como um sistema que possui um conteúdo e um modo de funcionamento, cujas características básicas encontram-se: na ausência de contradição, de negação e de temporalidade; na presença de um processo primário (mobilidade dos investimentos libidinais orientados pela série prazer-desprazer) e na possibilidade de substituir a realidade externa pela realidade psíquica. O consciente divide-se em dois sistemas: o pré-consciente e o consciente propriamente dito. Estes sistemas possuem basicamente as mesmas características. A distinção existente entre eles, embora fundamental, é apenas de cunho funcional. O pré-

consciente é um sistema situado entre o consciente e o inconsciente. Por sua vez, entre o pré-consciente e o inconsciente existiria uma “censura”, cuja função seria impedir que certos conteúdos, presentes no sistema inconsciente, tenham livre acesso aos demais. Essa censura é responsável pelo recalçamento, processo que afeta, essencialmente, as idéias, na fronteira do sistema inconsciente com o pré-consciente. Neste sentido, cabe ao pré-consciente acolher e organizar os atos psíquicos susceptíveis de se tornarem conscientes, podendo assim ser comparado a uma sala de espera, onde as idéias se reúnem na esperança de serem recebidas e notadas por um soberano ilustre, ou seja, a consciência. A função principal do consciente consiste na recepção de excitações provenientes no mundo externo ou do interior do sujeito. Entretanto, ao contrário do que ocorre no pré-consciente, bem como no inconsciente, o consciente não se deixa marcar por nenhuma excitação. A censura que separa o consciente do pré-consciente é simplesmente uma censura “funcional”, que deixa passar os elementos psíquicos pré-conscientes que interessam à consciência num dado momento.

Freud elabora, entre 1920 e 1923, uma nova concepção da estrutura da personalidade, a fim de melhor apreender fenômenos que, até esta data, escapavam do enfoque restrito da concepção anterior, baseada nas instâncias de inconsciente,

pré-consciente e consciente. Mas é necessário frisar que, ao invés de abandonar a primeira concepção da personalidade, ele irá integrá-la na nova concepção, denominada de segunda tópica ou concepção estrutural da personalidade. A segunda tópica divide a personalidade em três regiões que, apesar de não se agruparem em pares harmônicos, entretêm relações mútuas: o Id, o Ego e o Superego. A parte frustrada de nosso comportamento é remetida para a área inconsciente, chamada *id*. A maneira egoísta, infantil, socialmente não-realista de comportamento chama-se *processo primário*, que obedece ao princípio do prazer e é a base fundamental da expressão do id – inconsciente, portanto, porção primitiva, reservatório da energia psíquica que se choca por pulsões contraditórias como o amor e o ódio. O id age impulsionando o comportamento no sentido do imediatismo e, quando frustrado, redobra sua energia negativa, manifesta em agressividade. É o responsável pelos atos impulsivos sobre os quais o indivíduo tem pouco ou nenhum controle. Com a maturação, o desenvolvimento da linguagem e experiências que diferem o eu do mundo, a criança assimila parte da realidade externa e o *ego*, sadio quando possui lógica, destaca-se razoavelmente consciente. O ego é o executivo da personalidade e a sede dos conflitos psicológicos, pois media entre as necessidades primitivas do id e as pressões moralizantes do

superego. O ego deve satisfazer as necessidades do id levando em consideração a realidade externa repleta de convenções.

São estas as principais características do ego: em consequência da conexão pré-estabelecida entre a percepção sensorial e a ação muscular, o ego tem sob seu comando o movimento voluntário. Ele tem a tarefa da autopreservação. Com referência aos acontecimentos externos, desempenha essa missão dando-se conta dos estímulos, armazenando experiências sobre eles (na memória), evitando estímulos excessivamente intensos (mediante a fuga), lidando com os estímulos moderados (através da adaptação) e, finalmente, aprendendo a produzir modificações convenientes no mundo externo, em seu próprio benefício (através da atividade). Como 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 (FREUD, 1940, p. 104).

O que fundamenta a estrutura do *superego* são as normas e as sanções morais que pressionam o ego no sentido da moralidade e dos bons costumes. O *superego*, a parte moral da mente, seria a imagem mental que uma pessoa teria de

seu “eu ideal”, contendo as normas e os valores que lhe são passados pelo ambiente e por outras pessoas. O *superego* é, portanto, uma espécie de oponente do *id*. Ao *ego* cabe dirigir o comportamento de tal maneira a satisfazer tanto o *id* quanto o *superego*.

O longo período da infância, durante o qual o ser humano em crescimento vive na dependência dos pais, deixa atrás de si, como um precipitado, a formação, no ego, de um agente especial no qual se prolonga a influência parental. Ele recebeu o nome de superego. Na medida em que este superego se diferencia do ego ou se lhe opõe, constitui uma terceira força que o ego tem de levar em conta (FREUD, 1940, p. 104).

Uma discussão de valores em Freud deve se ater, principalmente, à teorização freudiana do *superego*, que o apresenta como uma corporificação dos valores dos pais e da sociedade. O *superego* armazenaria e aplicaria as regras de conduta, constantemente buscando a perfeição e derivando seu poder de aplicá-las de sua capacidade de criar ansiedade. O *superego* seria composto de dois subsistemas: o *ideal do ego* e a *consciência*. O *ideal do ego* proporia as regras do bom comportamento e os padrões de excelência que apelariam ao *ego*, sendo estes, basicamente, o que os pais da criança aprovariam. Freud explica a formação do *ideal do ego* por intermédio do recurso ao

complexo de Édipo. Para Freud (1940, p. 149), o *superego* é, na verdade, herdeiro do complexo de Édipo e só se estabelece após a pessoa haver-se libertado desse complexo. Por esta razão, a sua excessiva severidade não segue um modelo real, mas corresponde à força da defesa utilizada contra a tentação do complexo de Édipo. De acordo com ele, o menino teme que seu desejo pela mãe resulte na perda de seu pênis, o que faz com que ele, em vez disso, se identifique com o pai. Da resolução desse conflito, a criança desenvolve um eu “ideal” baseado na internalização dos valores paternos. Dessa maneira, o *superego* durante toda a vida posterior, representa a influência da infância de uma pessoa, do cuidado e da educação que lhes foram dados pelos pais e de sua dependência destes – uma infância que é tão grandemente prolongada, nos seres humanos, por uma vida familiar em comum (FREUD, 1940, p. 149).

A consciência incluiria, por outro lado, as regras para bloquear o mau comportamento, isto é, aquelas coisas que a criança sente que seus pais desaprovavam ou puniriam. A descrição freudiana da consciência é, no entanto, um modelo topográfico segundo o qual a configuração da mente humana assemelhar-se-ia à dos icebergs. Segundo ele, há três níveis de consciência: em primeiro lugar, o *consciente*, isto é, a parte da mente que armazena aquilo de que se tem ciência; em segundo lugar, o *pré-*

consciente, isto é, a memória comum capaz de armazenar coisas que não estão no consciente, mas que pode trazê-las prontamente a ele; e, finalmente, o *inconsciente*, isto é, uma parte inacessível ao consciente, uma espécie de lixeira onde são descartados os sentimentos, as idéias e as necessidades, os quais, porém, não desaparecem, mas continuam a influenciar nossas ações. Assim, seria principalmente no inconsciente que o *id*, o *ego* e o *superego* agiriam. Dessa forma, na analogia com o iceberg, o consciente seria a pequena ponta visível fora da água, o pré-consciente seria um pedaço de tamanho médio parcialmente visível dentro da água, e o inconsciente seria o enorme corpo do iceberg invisível sob a água.

Freud contribuiu grandemente com a teoria das pulsões. Segundo ele, toda energia, ou impulso, possui uma origem (FREUD, 1940, p. 106). A origem dessa energia é somática, localizada na região do corpo onde nasce a excitação. Além disto, a energia possui uma especificidade, ou seja, ela exerce uma força contínua no sentido de sua satisfação, que nada mais é do que uma diminuição da intensidade da pressão ocasionada pela excitação. O objetivo do impulso é alcançar sua satisfação através de um modo ou maneira específica e, para tanto, ele irá necessitar de um objeto. Freud optou por agrupar os impulsos em categorias (FREUD, 1940, p. 105). Assim, em um primeiro momento, ele estabeleceu dois grupos de

impulsos: os de autoconservação e os sexuais. Os impulsos de autoconservação são aqueles destinados a preservar a vida do indivíduo, podendo-se assinalar, entre eles, por exemplo, a fome. Os impulsos sexuais ignoram completamente a finalidade própria dos impulsos de autoconservação e destinam-se exclusivamente a preservar a vida da espécie. É nesta medida que eles estão associados, direta ou indiretamente, à função de reprodução.

A partir de 1920, Freud começa a efetuar uma verdadeira revolução psicanalítica. Esta profunda transformação deu-se pela introdução das noções de pulsão de vida e pulsão de morte. Nessa segunda teoria das pulsões – opõe os impulsos de morte, destinados, exclusivamente, a um retorno a um estado anterior, nostálgico, aos impulsos de vida, que constituem o princípio de união. “Freud irá articular a questão da pulsão de morte com o Superego e abrir, deste modo, um novo flanco contra o qual o Ego deverá, ainda, debater-se” (RAPPAPORT, 1984, p. 30).

A INFLUÊNCIA DA ANTROPOLOGIA E DA AXIOLOGIA DE FREUD EM SUA TEORIA DE INTERNALIZAÇÃO DE VALORES

A discussão de valores perpassa, obrigatoriamente, uma porção considerável dos escritos de Freud (cf. HANS,

1989). Por isso, nossa intenção, aqui, não é uma análise aprofundada do tratamento dos valores em sua complexa e extensa obra, o que seria, evidentemente, impossível dada a limitação de espaço, mas uma discussão breve do primeiro de dois âmbitos que consideramos proeminentes na abordagem freudiana dos valores: a internalização dos valores paternos por parte da criança e o conflito que geralmente surge entre os valores do analista e os do analisando.

A própria concepção freudiana da pessoa humana como anti-social e anti-cultural (FREUD, 1930, p. 12), exige uma interpretação à luz da axiologia. Com efeito, Reber (1995, p. 300) afirma que o que define o emprego do adjetivo “freudiano” é justamente uma preocupação absoluta com o mais profundo conflito da existência humana, a agonia, primeiramente, do reconhecimento de nossa condição de criaturas com uma vileza ditada pela evolução, contrabalanceada por uma capacidade cognitiva excepcional para o pensamento transcendente e suas ramificações ligadas ao simbolismo, à religião e à estética, e, em segundo lugar, do conhecimento de que essa criatura vil vai um dia morrer. Freud vê as massas como essencialmente indisciplinadas e em necessidade de modelos, sendo a coerção a única forma garantida de se manter a vitalidade da civilização, uma vez que o homem não ama o trabalho e a razão cede, sob circunstâncias norma-

is, às paixões (FREUD, 1930, p. 13-14).¹² Freud crê na máxima proposta desde a antigüidade por Plauto (*Asinaria* 2.4.88): *homo hominis lupus*, “o homem é o lobo do próprio homem” (Freud, 1927, p. 67)¹³ Segundo ele, como a civilização representa a existência de privações que afetam a grande maioria em benefício de uma pequena minoria, há uma hostilidade generalizada para com os veículos civilizatórios, especialmente a cultura (FREUD, 1927, p. 38-40; 1930, p. 18-22). Sua visão do homem como “besta selvagem”, o leva a postular que a mútua e primária hostilidade dos seres humanos ameaça permanentemente a desintegração da sociedade civilizada (FREUD, 1927, p. 68). Dessa forma, a única alternativa possível, para todos nós, é a mediação de paliativos como a arte, os esportes e as ilusões, estas últimas freqüentemente entendidas como a religião, a política, o amor, etc (FREUD, 1930, p. 23-24; 54).¹⁴ A

¹² Isso não significa, contudo, que Freud imagine que o homem comum não possa ver o benefício do trabalho. Segundo ele, o trabalho ajuda na sublimação dos instintos e na obtenção de prazer, mas o trabalho não é altamente prezado pelos homens (FREUD, 1927, p. 28-29).

¹³ Isso se deve, em grande parte, ao desencanto generalizado provocado pela Primeira Grande Guerra Mundial.

¹⁴ Para Freud, o artista tem os dois benefícios da fantasia edípica: ele ganha a mãe e todas as outras mulheres (HOLLAND, 1998). Para a contribuição de Freud para as teorias da produção e da apreciação da arte, enfatizando a correspondência entre as artes e a neurose, veja-se Spector (1972). Para a abordagem freudiana à “narcose” do amor, veja-se Freud (1927, p. 31-35). A idéia de Freud é que a libido une a sociedade, tornando-se uma espécie de poder sinistro na política (RIEFF, 1979).

religião seria, nesse sentido, a ilusão (isto é, um certo tipo de neurose obsessiva) responsável pelo exorcismo dos terrores da natureza, a reconciliação do homem com seu destino e a compensação pelas privações impostas pela civilização (FREUD, 1930, p. 29-30; 34-35; 64-71).¹⁵ Para ele, a força da religião residiria, exclusivamente, em suas ilusões: de que ela nos protege das forças naturais, de que ela satisfaz as exigências da justiça, de que ela nos oferece vida após a morte, de que ela oferece respostas satisfatórias aos enigmas que tentam a curiosidade humana e de que ela resolve o complexo paterno que atormenta a infância do homem (FREUD, 1930, p. 48-49). Freud rejeita, porém, a idéia de que a religião seja um bem para a humanidade sob a alegação de que ela não consegue tornar o homem nem feliz nem moral (FREUD, 1930, p. 59-60), deixando implícita a idéia de que a ética acabará por substituir a religião (FREUD, 1930, p. 62-63) através da “educação para a realidade” (*die Erziehung zur Wirklichkeit*).

A importância de que a religião é revestida na obra de Freud se explica pelo fato de que Freud considera que as duas principais características da educação infantil são a inibição sexual e o incentivo à

religião, aqueles que foram educados religiosamente não podendo, em geral, prescindir do “narcótico” da religião (FREUD, 1930, p. 74-76). Assim, esses temas adquirem importância central para sua discussão da *psychê* humana e de qualquer sistema axiológico ligado ou não à educação. Sua conclusão inevitável é de que a educação precisa ser totalmente dissociada da religião, uma utopia cuja realização ele coloca num futuro infinitamente distante (FREUD, 1930, p. 82-84).¹⁶ Freud (1927, p. 23) absolutamente discorda de que só a religião é capaz de resolver a questão do propósito da vida, mas ele degrada esse propósito à idéia de que a finalidade da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer, que dominaria o funcionamento do aparelho psíquico humano desde o início (FREUD, 1927, p. 24). A própria noção que Freud entretém a respeito da civilização revela uma preocupação essencialmente pragmática. Para Freud, civilização (*Kultur*, em alemão) é “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuítos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (FREUD, 1927, p. 41-42).

¹⁵ Freud identifica a religião com um tipo de neurose chamado de “amência”, isto é, um estado de confusão alucinatória beatífica (FREUD, 1930, p. 69-70).

¹⁶ Segundo Freud, “a longo prazo, nada pode resistir à razão e à experiência, e a contradição que a religião oferece a ambas é palpável demais” (FREUD, 1930, p. 84).

Como se percebe, valor, para Freud, seria, de certa forma, alguma coisa que capacitaria o ser humano intelectual, psicológica e culturalmente para a realização de seu propósito na vida, isto é, desfrutar prazer sem prejuízos e em harmonia com suas necessidades de relacionamento (FREUD, 1927, p. 41-42). Seus valores incluiriam, principalmente, respostas pragmáticas às exigências da civilização tais como beleza, limpeza e ordem (FREUD, 1927, p. 47).¹⁷ Assim, a primeira exigência da civilização seria a da justiça, isto é, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo (FREUD, 1927, p. 49). Na perspectiva de Freud, a liberdade não seria um valor, pois pode tornar-se a base da hostilidade à civilização, dirigindo-se contra formas e exigências da civilização ou contra a civilização em geral (FREUD, 1959, p. 50; RIEFF, 1979), pois o homem tende a defender sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo.

Freud fez incidir sobre os erros humanos uma luz bastante neutra, o que influenciou, sem dúvida, a preocupação piagetiana com a arqueologia dos erros. Sua obra mais popular procurou demonstrar que a maior parte dos erros humanos pode ser ligada aos distúrbios inconscien-

tes de nossa própria personalidade, distúrbios que, em uma escala muito menor, são similares aos conflitos emocionais patológicos (Freud 1901). Assim, enquanto William James fala diretamente da existência de valores e B. F. Skinner parece tratar primariamente da origem de nossas preferências, Sigmund Freud aborda a mecânica associada a ambos os processos. William James defende a idéia de que todas as nossas obrigações (tudo a que chamamos “bem” ou “mal”), não existem como “bem” ou “mal” em si, mas são as construções de nossos desejos e necessidades. O valor que atribuímos às coisas seria, assim, o produto da mente de cada pessoa. Para Skinner, por outro lado, os valores têm sua origem na experiência. Uma pessoa é punida ou recompensada pelas coisas que faz. O contínuo reforço da recompensa ou punição determina o que acabamos por considerar bom ou mau. A teoria freudiana dos valores e preferências tem base evolucionista. Ela fala, como vimos, de impulsos evolucionários ligados ao *id*; de impulsos ligados ao *ego*, que nos ajudariam, com o passar do tempo, a desenvolver uma certa consciência acerca das formas em que podemos interagir com o mundo exterior a fim de obtermos o que queremos, e de impulsos ligados ao *superego*, que nos ajudariam a internalizar os valores de nossos pais (Freud 1938:13-25; 103-119). Esses impulsos nos levariam, portanto, a passar grande tempo em um conflito produtor de

¹⁷ O valor da limpeza originar-se-ia do impulso a livrar-se das excreções, que haviam se tornado desagradáveis aos sentidos (FREUD, 1927, p. 54).

tensão entre valores e preferências. O *ego* buscaria o prazer e evitaria o “desprazer”, o *superego*, caso esteja presente, tentaria limitar-nos aos prazeres considerados apropriados. Com o aumento de tensão, experimentamos “desprazer”. Com a diminuição da tensão, experimentamos prazer. O *id* não tem valores, somente desejos e necessidades; não demonstra qualquer ciência do bem ou do mal, exigindo a liberação sexual e o término do “desprazer”. Quando o *id* é reprimido, o indivíduo acaba frustrado, zangado e infeliz.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA CRIANÇA

A palavra autonomia, que vem do grego *autos* “si mesmo” e *nomos* “lei”, significa autogoverno, autoconstrução, ou seja, capacidade de autodeterminação, de autoregulação. A autonomia não é um valor fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Através da interação com a família, amigos, escola e sociedade vamos construindo os nossos próprios conceitos e regras que determinarão nossas atitudes. Clinebell Jr (1981) reclama que a grande deficiência da teoria de Freud, em sua tentativa de explicar a internalização de valores, é que ela não leva em consideração a noção de “autonomia”. Freud nunca percebe que uma pessoa é capaz de transcender os valores

paternos e atingir nem que seja ao menos um certo grau de autonomia, sua posição aproxima-se muito mais da visão clássica de autonomia como um valor político do que da noção kantiana que a vê como um elemento de auto-legislação (COOPER, 2004).¹⁸ Para Kant, como veremos a seguir, a autonomia consiste de uma faculdade que subordina os objetivos de um indivíduo a um princípio universal que requer que tais objetivos sejam também aceitos por outros seres racionais.

A despeito das contribuições de Freud para nossa compreensão da *psychê* humana, há sérias fraquezas, lacunas e imprecisões em sua teoria, especialmente quando observada do ponto-de-vista da autonomia e do crescimento da pessoa. A imprecisão fundamental de seus postulados deriva, como vimos, de sua visão pessimista da natureza humana.¹⁹ Freud contemplava a personalidade humana de uma perspectiva

¹⁸ Para Platão, o bem era tudo aquilo que fosse (a) final, (b) suficiente e (c) dignificante das outras escolhas (*Filebo* 20b-23b), enquanto, para Aristóteles, era tudo aquilo que fosse (a) final e (b) autônomo (*Ética nicomaqueana* 1.7 ou 1097b16-20), mas o único autor da antiguidade a propor um conceito de autonomia semelhante ao de Kant foi Dio Crisóstomo. Para Platão, o bem não é nem o prazer nem a razão nem qualquer outro ingrediente da boa vida, mas a beleza, a harmonia e a proporcionalidade da mistura de prazer e razão. Para Aristóteles, por outro lado, o bem é o exercício da virtude (COOPER, 2004).

¹⁹ Para as influências negativas da antropologia freudiana em sua psicologia das massas especialmente no que esta se refere à sua concepção da vida política, veja-se Rieff (1979).

biologicamente reducionista e voltada para as patologias, negligenciando as dimensões saudáveis presentes mesmo na pessoa mais perturbada. Para Clinebell Jr, o reducionismo instintivo e biológico presente na teoria de Freud produziu um modelo mecânico de axiologia que refletia o paradigma newtoniano-cartesiano prevalente no século XIX e que via o *ego* como um ser débil preso entre os poderosos impulsos instintivos do *id*, de um lado, e as severas exigências da sociedade internalizadas no *superego*, por outro lado. Essa perspectiva deixou-lhe pouca abertura para teorizar sobre um “eu” suficientemente forte para resolver seus conflitos e alcançar crescimento saudável.

Kant (1724-1804) desenvolve a sua filosofia moral em três obras: **Fundamentação da metafísica dos costumes** (1785), **Crítica da razão prática** (1788) e **Metafísica dos costumes** (1798). A segunda seção da **Fundamentação da metafísica dos costumes** é o texto em que Kant formula, pela primeira vez, a noção de Imperativo Categórico, conceito chave de sua filosofia moral, ao lado de sua concepção de dever. Esta seção é chamada de “Transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes”. Kant pressupõe que “tudo na natureza age segundo leis” (1785, p. 47). No entanto, apenas os seres racionais podem ser autores das leis segundo as quais eles próprios agem (isto se chama autonomia), ou seja, só eles têm

uma vontade, quer dizer, a capacidade de ser causa da própria ação, ou ainda “a faculdade de se determinar a si mesmo a agir em conformidade com a representação de certas leis” (1785, p. 67). As ações que a lei moral prescreve como necessárias constituem uma obrigação. Isto revela a existência de imperativos que se expressam como um dever, e revelam a existência de uma vontade que não é necessariamente determinada por ela mesma. Os imperativos podem ser hipotéticos ou categóricos. Imperativos hipotéticos são aqueles que revelam uma ação boa como meio para algo, ou seja, são os conselhos e as regras (economizar é bom para se garantir tranqüilidade na velhice). Os imperativos categóricos, que são as leis práticas, são ao contrário, aqueles que estabelecem ações como boas em si mesmas, ainda que não sejam causa de nenhum resultado (não mentir é uma ação boa em si mesma, ainda que nenhum mal venha a decorrer da mentira) (1785, p. 86). A natureza racional é um fim em si mesma, porque é a única capaz de se autodeterminar e, portanto, de estabelecer fins para si mesma. Todas as demais coisas são destituídas de vontade, e, por isto, não podem estabelecer fins para si mesmas.

Durkheim (1858-1917) postula que a autonomia deverá estar de acordo com as regras da sociedade. Essas regras devem existir para que haja um bom convívio entre os sujeitos, devendo, por isso, ser cumpridas. O grupo é importante

nessa definição de autonomia, e fica clara a importância do indivíduo como agente ativo nesse processo. Apesar de sua inegável importância, a teoria de Durkheim tem sido criticada sob o pretexto de dar excessiva ênfase à socialização:

A conquista da autonomia moral consiste em compreender as leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres para recusar; a liberdade pessoal consiste em desejar e estimar o que a sociedade estabelece como desejável e ótimo. Em nenhum momento ao longo do discurso, Durkheim postula a possibilidade de dissidência, de rebelião ou inconformismo em relação ao sistema estabelecido. Sua educação moral fica limitada a um processo de socialização que garanta ao indivíduo uma convivência positiva e agradável com os demais e que assegure, por sua vez, o desenvolvimento e a evolução da sociedade (PUIG, 1998, p. 38).

Já a idéia básica de John Dewey (1859-1952) sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Para Dewey, a chave do desenvolvimento intelectual, e do progresso social, era a escolarização. O currículo mais apropriado para uma escola com essas características atentar para o interesse da criança. Dewey criticou as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos alunos,

utilizando uma linguagem artificial que serve apenas para alienar os estudantes. Em vez de culpar os estudantes pela sua passividade, Dewey centralizou a sua atenção diretamente na pedagogia das escolas. No entanto, Dewey discordou abertamente dos defensores mais extremistas da visão progressista centrada na criança. Deixou bem claro que o papel crucial deveria ser desempenhado pelos professores, ajudando a associar os interesses dos alunos para assegurar o desenvolvimento intelectual.

Em busca da conformação total e irrestrita do aprendiz ao ambiente que o cerca, todas as peculiaridades individuais são vistas como originários do erro e da anarquia; todo comportamento da criança na escola que seja novo, imprevisto, progressivo e desconhecido é rodeado de desinteresse, quando não temor. É por causa desse raciocínio que as instituições de ensino evitam colocar os educandos diante de situações que possam exigir criatividade e iniciativa, uma vez que estas carregam em si mesmas a possibilidade de liberação das potencialidades de cada aluno. O que as escolas geralmente fazem é dar preferência a métodos de adestramento em que os fins externos sejam impostos às crianças por meio de exercícios mecânicos; assim, procedem como se a mente infantil fosse um espaço vazio à espera de ser preenchido. Como se o desenvolvimento humano tivesse um fim a ser alcançado (DEWEY apud CUNHA,

1994, p. 46).

Ao longo de sua vida, Dewey manteve-se comprometido na defesa de uma sociedade progressista, defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação social.

Jean Piaget (1896-1980) caracterizava autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco (PIAGET, 1993, p. 173). Para Piaget, a educação moral tem por objetivo prioritário construir personalidades autônomas. É por isso que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma (PIAGET apud PUIG, 1998, p. 53). Para que esse objetivo seja atingido, devem-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia.

Piaget trata do desenvolvimento moral e mostra que a criança passa por duas fases, a anomia e a heteronomia, que são superadas conforme a criança vai ficando mais velha e se desenvolvendo em suas relações, até conquistar a autonomia por volta dos 12 anos (PIAGET, 1994, p. 33-34, 155). Ele compreende a moralidade como o resultado do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e de suas relações com o meio social, amigos e familiares, em casa e na escola. A linha de raciocínio de Piaget, ao tratar este assun-

to, está relacionada com o desenvolvimento cognitivo evolutivo. Ele divide o desenvolvimento da moralidade em alguns estágios, que acompanham o estágio da evolução do conhecimento. Inicialmente temos o estágio de pré-moralidade, que vai do período de zero aos cinco anos. Nesse estágio a criança não tem definição de regras, o que acontece nesse período é a imitação de regras externas. Mesmo que ela brinque e seus jogos tenham regras, ainda não consegue ter consciência disso nem fazer julgamento a respeito.

Em seguida, temos o estágio da heteronomia, que vai dos cinco aos oito anos de idade, no qual a criança já tem consciência das regras, mas cuja obediência às regras se dá devido às relações de coerção e pressão colocadas pelos adultos, e o medo da punição. Para a criança heterônoma as regras devem ser seguidas ao pé da letra. Ela despreza as intenções dos atos e se apega a suas conseqüências, considerando como boa toda criança que segue fielmente as regras dos adultos. Nessa fase as regras são obedecidas, mas não compreendidas. Para que aconteça a autonomia é necessário que o sujeito passe pela heteronomia, pois esta desperta no indivíduo a consciência de que as regras devem existir para que haja um bom convívio entre sujeitos, devendo, por isso, ser cumpridas.

O estágio da semi-autonomia, ou

estágio intermediário, é exatamente essa passagem da heteronomia para a autonomia, ou seja, é o momento em que o sujeito toma consciência das regras e sabe que elas são importantes. Entretanto, ainda não consegue criar suas próprias regras. Para Piaget (1994, p. 155), há autonomia, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior ainda que considere que em relação com o outro não exista autonomia sem respeitar a si mesmo e aos outros, o indivíduo conhece apenas a anomia. Na relação em que existe respeito só de uma das partes, predomina a heteronomia. A autonomia só aparece quando o respeito mútuo é tão forte que o indivíduo experimenta a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Assim a autonomia é autogoverno, é a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe, porém respeitando o seu relacionamento com o próximo. Somente na autonomia é que o indivíduo começa a reavaliar as regras. Ao contrário da heteronomia, em que o sujeito apenas tinha consciência das regras e as obedecia por respeito, na autonomia, o sujeito tem consciência das regras, sabe que elas são importantes, entretanto pode modificá-las ou recriá-las desde que seja para benefício do grupo e não apenas para benefício pessoal:

O respeito mútuo aparece, portan-

to, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1977, p. 94).

O conceito piagetiano é, assim, uma apropriação e extensão da visão de Durkheim, extrapolando-a do meio social para o universo infantil e atribuindo-lhe forte carga cognitiva, respeitadas as dimensões do processo de desenvolvimento da criança.

Para Puig, a educação é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade humana por meio de um trabalho de reflexão e ação que parte das circunstâncias que cada sujeito encontra no seu dia a dia. A educação da moralidade é um elemento a mais na idéia de educação integral, pois essa dimensão do ser humano constitui-se uma faceta da personalidade tanto quanto a intelectual, a corporal, a afetiva e a artística.

A autonomia e a dialogicidade da consciência moral abrem as portas a um modelo de personalidade moral baseado na construção e na crítica de princípios, normas, valores e modos de ser. Um modelo com essas características não possui, de antemão, soluções para todos os conflitos morais imaginá-

veis nem delega, em exclusivo, a busca de tais orientações morais a um sujeito obrigado a decidir e a adotar uma postura a partir do isolamento e da solidão de seu ponto de vista. Trata-se, pelo contrário, de um modelo que, após reconhecer a problematidade da realidade e submetê-la a uma análise reflexiva, deve esforçar-se por criticá-la e construir aqueles princípios e normas que permitirão, do melhor modo possível, o enfrentamento dos conflitos morais (PUIG, 1996, p. 102).

Agir de acordo com uma consciência autônoma não significa agir com base nas próprias concepções de certo ou errado, mas com base no que foi internalizado como certo e errado independentemente da presença ou ausência de quaisquer pessoas ou circunstâncias, elogios ou proibições. Significa capacidade de domínio próprio, de segurança quanto aos valores que norteiam a existência e tudo o que nela está envolvido. A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação, considerando o próprio ponto de vista e o ponto de vista das outras pessoas.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE AUTONOMIA

Outra crítica feita por Clinebell Jr é

que a compreensão freudiana das causas psicológicas está permeada de determinismo. Embora Freud tenha conseguido captar a natureza reprimida do inconsciente humano, ele duvida de que as pessoas sejam capazes de superar tal repressão e alcançar um grau significativo de auto-conhecimento por si mesmas. Ao contrário de Jung, Freud nunca enfatizou a criatividade potencial disponível nas profundezas da *psychê* humana, preferindo insistir nas dicotomias existentes entre o racional e o não-racional, depositando toda sua fé no poder da razão. Sua fascinação pelas origens fez com que exagerasse a influência das experiências passadas, rejeitando a idéia de que o futuro possa, teleologicamente, fazer as pessoas vislumbrarem novas possibilidades. Para ele, todas as grandes conquistas da humanidade (a arte, a filosofia, a religião, etc) não passam de energia sexual sublimada. Esse reducionismo levou-o à rejeição de qualquer dimensão inerentemente positiva ou íntegra na personalidade humana, subestimando, ao extremo, a poderosa influência dos relacionamentos interpessoais no crescimento psíquico do ser humano. Freud não se interessou por estudos “cross-culturais” e não há nenhum indício, em sua pesquisa, de que os resultados que ele obteve a partir do estudo de seus pacientes de Viena naquela época possam ser significativamente representativos de pacientes de outras épocas e lugares. Uma vez que Freud

baseou sua teoria no paradigma newtoniano-cartesiano, era difícil, para ele, ver os relacionamentos interpessoais como algo qualitativamente diferente das trocas de energia mecânica. Como Freud considerava que o amor-próprio esgotava a energia disponível para o amor ao próximo, ele deixou de perceber que o respeito-próprio pode ser uma base fundamental para o respeito ao semelhante. Ele não nos ajuda a compreender o papel de uma consciência madura e autônoma cujos valores são baseados nas percepções do ego quanto ao que é genuinamente salugênico em vez de nos ditames do *superego*.

O que se propõe, com este estudo, é saber se a autonomia da criança interfere no processo de internalização dos valores. Diante disso, surge a seguinte questão: como uma criança até os cinco anos pode manifestar algum tipo de autonomia? A fase em que começam as primeiras manifestações da autonomia merece especial atenção, pois nela se consuma a primeira emancipação da criança em relação à mãe. E isso se dá quando a criança é bem pequena.

Um bebê pode manifestar algo parecido com “autonomia” desde o princípio, por exemplo, na maneira particular como tenta furiosamente soltar sua mão, quando alguém a segura com firmeza. Contudo, em condições normais, só no segundo ano é que ele começa experimentando a alternativa crítica entre ser

uma criatura autônoma e ser uma dependente; e só então ele estará pronto para um encontro especificamente novo com o meio. Por seu turno, o meio sente-se agora chamado a transmitir à criança suas idéias e conceitos particulares de autonomia, por métodos que contribuem decisivamente para o seu caráter pessoal, sua eficiência relativa e vigor de sua vitalidade (ERIKSON, 1987, p. 93).

Por volta do segundo ano de vida, sem abandonar completamente o prazer oral (fase da oralidade), a criança começa a privilegiar as excitações provenientes da zona anal, decorrentes do jogo fecal e mictórico. Para Erikson, o significado da segunda fase da infância, a da analidade, reside no rápido avanço da maturação muscular, da verbalização, da discriminação, a aptidão para coordenar certo número de padrões, caracterizados pelas tendências de “agüentar” e “soltar”, ou seja, o controle dos esfíncteres. Desta e de muitas outras maneiras, a criança, ainda muito dependente, começa experimentando a sua vontade autônoma, especialmente na guerra das vontades desiguais (a sua vontade e a dos pais).

Toda esta fase se converte, pois, numa batalha pela autonomia. Pois, enquanto se prepara para manter-se ereta, apoiando-se mais firmemente em seus próprios pés, a criança também aprende a delinear seu mundo como “eu” e “tu”, e “meu” e “a mim”. Toda mãe sabe como uma criança pode ser

surpreendentemente maleável nesta fase, se e quando a criança toma a decisão de querer aquilo que dela se espera que faça. É impossível, porém, descobrir uma fórmula segura para fazê-la querer justamente isso (ERIKSON, 1987, p. 109).

Requer energia e flexibilidade educar a vontade de uma criança de modo a ajudá-la a vencer o voluntarismo excessivo, ao mesmo tempo em que aprende a obedecer a alguns aspectos essenciais e a manter um sentido autônomo de livre arbítrio.

Freud não cogita, explicitamente, que uma pessoa é capaz de transcender os valores paternos e atingir certo grau de autonomia. Ele instituiu, dentro do ego, o superego, e sublinhou: “o superego é a internalização de todas as restrições a que o ego tem de se curvar. É imposto à criança pela influência decisiva dos pais e, posteriormente, dos educadores profissionais e a “vaga multidão de semelhantes” que formam o “meio” e a “opinião pública”” (FREUD, 1914, apud ERIKSON, 1987, p. 46). O superego passa a refletir não só a severidade das exigências e limitações originalmente impostas pelos pais, mas também o caráter da fase infantil em que elas foram impostas. Assim sendo, ele não leva em consideração que mesmo nos primeiros anos de vida a criança tem certa vontade autônoma.

Nesse primeiro capítulo apresentou-se um estudo sobre os valores, auto-

nomia e a teoria de Freud sobre internalização de valores paternos. É importante ressaltar que quando empregamos a palavra teoria não significa que exista em Freud uma teoria científica de internalização de valores, o que pretendemos com esse termo é falar sobre suas idéias sobre o assunto. Veremos, a seguir, a parte prática da pesquisa, antes, porém, explicaremos algumas questões pertinentes ao emprego da palavra teoria no estudo, o relacionamento de Freud com a educação e a razão por que a pedagogia deve avaliar, a partir de seu próprio ponto de vista, a utilidade da psicanálise freudiana e a axiologia inerente a ela para o processo educacional.

IDENTIFICAÇÃO E AUTONOMIA

A palavra teoria é usada, nesta pesquisa, em sentido semelhante ao atribuído a ela pelo próprio Freud quando discute as teorias sexuais das crianças, em seu ensaio de 1908, intitulado “On the sexual theories of children”. De acordo com ele, **as teorias** que as crianças têm acerca da sexualidade incluem **noções** de fertilização pela boca e nascimento pelo ânus [grifo nosso]. O uso do termo, aqui, é, portanto, amplo o suficiente para conter idéias gerais baseadas em suposições ou observações não formalizadas. Quando falamos da teoria freudiana sobre valores nos referimos àquilo que está implícito em sua discussão de outros temas, mesmo que a noção de valor não tenha sido

incorporada, de maneira formal, à discussão de temas pertinentes ao modo de pensar freudiano. A axiologia de Freud, não tendo sido motivo principal de suas reflexões, está presente de forma implícita nas mesmas uma vez que é impossível um posicionamento intelectual seu em um vazio destituído de linhas gerais que norteiem o comportamento moral, mesmo que tais linhas sejam determinadoras de comportamento imoral (o que, obviamente, não é o caso de Freud).

Bauman (2005, p. 27) fala sobre a história de um Império em que a arte da cartografia atingiu tamanha perfeição, que propuseram construir um mapa do tamanho do Império, que com este coincidia ponto a ponto. Esse mapa foi considerado inútil para localização devido à desproporção de seu tamanho. Do mesmo modo, por ser a psicanálise um campo complexo, não pretendemos com este estudo nos deter em uma análise exaustiva do pensamento de Freud, reproduzindo-o a sua imagem e semelhança. Nosso objetivo limita-se à crítica de como Freud desconsiderou a autonomia infantil ao descrever processos de internalização de valores.

FREUDE E EDUCAÇÃO

No que diz respeito à educação, Freud, embora não tenha elaborado formulações diretas sobre o tema, deixou suas contribuições. Em um ensaio intitulado “The claims of psycho-analysis to

scientific interest”, publicado em 1913, Freud se preocupa em provar o valor científico da psicanálise. Para provar que a psicanálise tem contribuições a dar à ciência, ele afirma, por exemplo, que ela trouxe à luz os desejos e as estruturas mentais das crianças bem como os processos de desenvolvimento da infância, provendo, assim, subsídios valiosos para a área educacional, especialmente em seu aspecto metodológico. Segundo ele, quando os educadores se familiarizarem com as descobertas psicanalíticas, eles deixarão de tentar suprimir alguns impulsos perversos das crianças por compreenderem que tal supressão pode ter consequências piores, pois suprimir tais impulsos resulta, segundo ele, em repressão que, por sua vez, predispõe a uma posterior enfermidade psicológica.

Na segunda parte de sua obra **Introductory lectures on psycho-analysis**, dedicada aos sonhos e publicada em 1916, Freud descreve as crianças como sendo “polimorficamente perversas”. Na mesma obra, em seu assim-chamado “Discurso 13”, ele afirma que a única razão por que os impulsos sexuais das crianças parecem menos evidentes do que os dos adultos é que tais impulsos são consistente e energeticamente suprimidos pela educação. No prefácio à obra **Wayward youth**, de August Aichhorn, publicada em 1925, Freud afirma que duas lições podem ser tiradas da experiência e sucesso do autor, a primeira que,

sem treinamento psicanalítico, a criança permanece um problema inacessível, e a segunda que a obra da educação não pode ser confundida com a psicanálise nem substituí-la.

Mesmo sem que Freud tenha tido a intenção de apresentar uma proposta de educação, a Psicanálise influenciou grandemente o pensamento educacional, não essencialmente através da aplicação direta de suas teorias ao ensino, mas devido ao fato de ela efetuar um estudo do desenvolvimento dos seres humanos, de suas forças interiores, de suas inter-relações. Desta maneira, a Psicanálise pôde clarificar a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino (GOULART, 1995, p. 112).

Embora não se pretenda transformar o professor num terapeuta, é importante que o educador conheça sobre a sua relação com a criança e, assim, evite reagir às suas provocações de maneira indesejável. Assim, muito temos a aprender com os ensinamentos de Freud acerca de conflitos psíquicos, especialmente no trabalho em sala de aula, podendo a transmissão da psicanálise ao educador ter efeito positivo em sua postura (GOULART, 1995, p. 112).

Existe, no entanto, muita divergência sobre a possibilidade da aplicabilidade da psicanálise para a educação. Mesmo que Freud não tenha elaborado nenhuma teoria pedagógica, sua influência é senti-

da de muitas maneiras. Hoje, em um mundo que oferece muitas situações que podem ser traumáticas para as crianças (desde a separação dos pais até a violência na televisão, por exemplo), a escola precisa ser um espaço em que a criança possa expressar e dividir suas emoções mais fortes. Quando adotamos uma postura reducionista e tentamos separar assuntos tão interligados como educação e Freud, segundo pré-estabelecimento da nossa opinião, podemos estar sendo preconceituosos. Sabemos que para conseguir alcançar os objetivos propostos nas disciplinas curriculares de uma escola, precisamos trabalhar de forma interdisciplinar e essa consciência não se limita apenas à educação. Em tempos atuais se tem falado muito sobre a interdisciplinaridade. Alguns a definem como uma teoria geral e absoluta do conhecimento, outros como uma ciência aplicada. Para nós a interdisciplinaridade é um processo dinâmico, integrador no qual existe diálogo entre professor e aluno. Lück também a caracteriza assim, embora apresente uma visão romântica dos efeitos da globalização e da ênfase cognitivista:

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica

globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas e o hábito de pensar e de exprimir-se por pares de opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento (LÜCK, 1994, p. 72).

O ponto de partida de uma prática interdisciplinar está na ação. Dessa forma, através da interação que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos, a interdisciplinaridade devolve a integração das disciplinas, fortalecendo uma mudança de postura na prática pedagógica. Não se trata de propor a eliminação das disciplinas, mas sim na criação de movimentos que proporcionem a percepção da relação entre as mesmas, desenvolvendo um trabalho cooperativo e reflexivo. O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade (LÜCK, 1994, p. 60). Por isso, torna-se anacrônica a crítica de que os educadores devem se ater aos assuntos da escola, deixando o cuidado da *psychê* aos psicólogos e psicanalistas.

ESVAZIAMENTO DE PRESSUPOSTOS

A conseqüência das construções preconceituosas é a manifestação da discriminação, uma ação que pode variar desde a violência física até a violência

manifestada por rejeições de identidades sob a alegação de não estarem de acordo com o padrão estabelecido. É necessário que haja um esvaziamento de todos os pressupostos, conceitos e opiniões arraigadas para uma melhor integração entre as pessoas na sociedade. Recentemente, o teórico David Bohm propôs que os cientistas não podem prescindir da suspensão de pressupostos durante o seu fazer científico.

Todos têm concepções e opiniões que afetam ou regem a vida. E a tendência é que, ao observar ou realizar algum tipo de pesquisa, esses pressupostos estejam presentes. Isso está intrínseco na natureza humana: “quando olhamos para a sociedade ou para outra pessoa, o que vemos depende de nossos pressupostos e teremos uma reação emocional, vinda daquela pessoa, que nos penetra e influencia o modo como vemos as coisas” (BOHM, 2005, p. 129). Porém, o que se precisa buscar é aprender a suspender esses pressupostos, principalmente quando se propõe a realização de algum tipo de pesquisa e não permitir que essas pré-concepções se revelem como um empecilho para a pesquisa. É importante que fique claro que, quando estamos falando em suspensão de pressupostos, não nos referimos à anulação ou esvaziamentos de hipóteses. Nossa inquietação é que algum profissional da psicologia descarte, de forma apressada alguns questionamentos aqui levantados, sob a

alegação de que os mesmos foram feitos do ponto de vista da pedagogia. Ou seja, a nosso favor, reclamamos o direito à interdisciplinaridade e reivindicamos a suspensão dos pressupostos reducionistas e fragmentadores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado através de uma pesquisa de campo com uma abordagem quantitativo-qualitativa que constou de entrevistas realizadas com 23 alunos da primeira série fundamental, entre os 6 e os 9 anos de idade, no Colégio da Faculdade Adventista da Bahia. Uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental consiste em possibilitar a essas crianças um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem. A ampliação do ensino fundamental já foi sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros documentos legais. Dessa forma, as crianças com 6 anos de idade deixariam de fazer parte da pré-escola

para serem inseridas no ensino fundamental.

Foi escolhida a primeira série para a realização da pesquisa porque, nessa faixa etária, todos os alunos já teriam, teoricamente, superado a fase do complexo de Édipo e o superego já estaria suficientemente desenvolvido. Logo, poderíamos analisar a questão da autonomia da criança. Além disso, diante dessa mudança na Legislação seria muito interessante verificar como essas crianças já no ensino fundamental se identificam com os valores dos pais e fornecer subsídios para futuros pesquisadores que queiram avaliar o impacto da inserção de crianças mais jovens no ensino fundamental quanto ao modo como isso possa vir a afetar seu processo de aquisição de autonomia. Antes de realizarmos a pesquisa, o projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Adventistas da Bahia tendo como número de aprovação do CAAE: 1704.0.000.070-06 e folha de rosto nº 108300. Os responsáveis pelos participantes assinaram um termo de consentimento esclarecido, autorizando a realização da pesquisa com seus filhos. As entrevistas foram realizadas no dia 20 de outubro de 2006 das 14h às 16h, pelas pesquisadoras Cristiane Lima Santana e Giovana Venâncio Villela. Resolvemos entrevistar as crianças no próprio ambiente escolar por ser mais cômodo para as crianças e mais fácil para encontrá-las, antes, porém, fomos à sala de aula para

recolher o termo de consentimento assinado pelos pais e criar certo vínculo para conquistar a confiança das crianças, pois, assim, as chances de obter mais detalhes e sinceridade nas repostas seriam maiores. Foi um dia letivo comum. Quando chegamos, as crianças estavam em aula, porém já tínhamos combinado com elas e com a professora como iríamos proceder. As entrevistas foram realizadas de forma individual na brinquedoteca da escola.

O questionário, do tipo semi-estruturado, constava de 12 questões, onze das quais eram objetivas. Seu propósito foi verificar a identificação das crianças com os valores paternos e maternos e a autonomia apresentada por elas em relação a esses valores. Na primeira parte da entrevista procuramos verificar o grau de identificação das crianças com os pais e, num segundo momento, procuramos verificar se a criança apresentava alguma autonomia nessa fase. Nesse momento procuramos colocá-la em situações extremas, apresentando valores positivos e negativos com alternativas para elas decidirem se cederiam “heteronomicamente” aos valores paternos ou fariam outra escolha de acordo com sua convicção.

PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA (IDENTIFICAÇÃO)

Questão 1 – Qual é a profissão de seu pai? E de sua mãe?

Foram relatadas diversas profissões. Para o pai, mencionaram-se as atividades de atendente, colportor, jardineiro, marceneiro, pastor, pedreiro, pescador, professor, vendedor, vereador e vigia. Para a mãe, assinalaram-se as atividades de balconista, coordenadora pedagógica, do lar, empregada doméstica, enfermeira, estudante, professora, secretária, zeladora e vendedora.

Dos alunos entrevistados 87% sabiam a profissão tanto do pai quanto da mãe (50% meninos e 50% meninas), 13% sabiam a profissão apenas da mãe (100% meninas). A maioria das crianças não sabia o que era profissão, o que nos levou a descrever o conceito em outros termos. Uma vez esclarecido esse detalhe, verificamos que todos os meninos conheciam tanto a profissão do pai, quanto a da mãe e que todas as meninas conheciam a profissão da mãe, mas nem todas (13%), a do pai.

Questão 2 – Se você tivesse que escolher uma profissão, qual seria?

Dos alunos entrevistados 13% escolheram a profissão do pai (todos meninos e com 08 anos), 17% escolheram a profissão da mãe (25% meninos e 75% meninas) e 70% escolheram outra profissão (38% meninos e 62% meninas). Apesar de estarem cientes das atividades realizadas pelos pais, conforme ficou evidenciado em suas respostas à primeira pergunta do questionário, as crianças

entrevistadas demonstraram baixo nível de identificação com as atividades profissionais dos pais. É significativo, porém, que um terço das crianças tinha identificação suficiente com os pais para se dispor a fazer a mesma opção de carreira que estes. Obviamente, estamos bem cientes da enorme diferença existente entre a criança que se senta no sofá segurando o jornal de cabeça para baixo na tentativa de imitar o pai na leitura diária do periódico, e o adolescente que opta por ler complexos livros de filosofia porque sente as mesmas inclinações do pai filósofo. Não obstante, de novo, afirmamos que o que se busca nesta investigação é constatar graus de identificação e autonomia e não desenvolver uma meticulosa teoria que explique como esses processos ocorrem de fato.

Questão 3 – Qual é a religião de seu pai? E de sua mãe?

Dos alunos entrevistados, 83% sabiam a religião do pai e da mãe (39% meninos e 61% meninas), 4% sabiam apenas a religião da mãe (100% meninas), 17% não sabiam nem a religião do pai e nem a da mãe (50% meninos e 50% meninas), 4% não sabiam a religião do pai (100% meninas).

As crianças demonstraram certa dificuldade com o conceito de religião, assim como havia ocorrido em relação ao conceito de profissão na pergunta número 1. Após aprenderem o significado do conceito e ouvirem alguns exemplos, as

crianças relataram apenas duas religiões: adventista 74% e católica 9%. A predominância da religião adventista se deve, certamente, ao fato de a pesquisa ter sido realizada em uma escola confessional mantida por aquela denominação. A natureza religiosa da instituição e nossa pressuposição de que os pais que professam uma religião tendem a tentar inculcar tal valor em seus filhos, nos levaram a optar por incluir essa pergunta no questionário. Nossa premissa era de que este seria um item em que a identificação entre pais e filhos seria facilmente percebida. Os dados corroboram nossa suposição inicial, conforme se percebe nas respostas dadas à próxima pergunta (questão 4), abaixo.

Questão 4 – Qual é a sua religião?

Dos alunos que demonstraram ciência quanto à religião dos pais, 100% dos meninos optaram pela religião do pai e da mãe. Neste caso, pai e mãe professavam a mesma religião, quer a católica ou a adventista. Quanto às meninas, 90% delas professaram a mesma religião do pai e 100%, a da mãe. Neste caso, pai e mãe nem sempre professaram a mesma religião. Quando houve divergência, todas as meninas optaram pela religião da mãe, quer a católica ou a adventista.

Observamos que, no caso da religiosidade, a tendência das crianças entrevistadas foi a de optar pela religião dos pais, sendo que as meninas demons-

traram maior identificação com a religião da mãe. Não foi possível, contudo, verificar com quem os meninos se identificavam mais, uma vez que pai e mãe, no caso deles, professavam a mesma religião.

Questão 5 – Qual é o time de futebol de seu pai? E de sua mãe?

Dos alunos entrevistados 83% sabiam o time do pai e da mãe (42% meninos e 58% meninas), 13% não sabiam o time dos pais (67% meninos e 33% meninas) e 4% não sabiam o time do pai (100% meninas).

De novo esbarramos na dificuldade de as crianças entenderem o que eram times de futebol. Com efeito, 80% disseram que os pais torciam pelo Brasil, mostrando, dessa forma, que desconheciam as equipes que o Brasil possui, sendo que apenas 20% revelaram o nome de clubes como Grêmio, Flamengo, Corinthians e Internacional (em sua maioria, alunos com 8 anos de idade). Parece que as crianças com 7 anos de idade ainda não se familiarizaram com essa noção de times de futebol.

Questão 6 – Qual é o seu time de futebol?

Das crianças entrevistadas, 13% não sabiam nem o time do pai nem o da mãe. A dificuldade para a análise de dados, aqui, residiu justamente no fato de não podermos, com certeza, afirmar que as crianças escolheram times diferentes daqueles preferidos pelos pais, uma vez

que desconheciam as preferências paternas. Pode até ser que, subconscientemente, estivessem optando justamente por aqueles times aos quais já haviam sido expostos pela influência dos pais. A porcentagem de 13% não invalida, por isso, a conclusão de que as crianças entrevistadas se identificavam com os pais na escolha dos times de futebol.

Dos alunos que demonstraram ciência quanto ao time preferido dos pais, 75% dos meninos optaram pela equipe preferida do pai e da mãe. Neste caso, pai e mãe torciam para a mesma equipe. Quanto às meninas, 100% delas escolheram o mesmo time do pai e 90%, o da mãe. De novo, pai e mãe divergiam, mas, neste caso, a divergência se deu quanto ao time de futebol. Todas as meninas optaram pelo time do pai, resultado interessante, já que, no caso da preferência religiosa, as meninas tinham se identificado mais com a mãe. Os meninos foram mais independentes em relação ao time de futebol do que haviam sido em relação à religião, uma vez que 25% deles optaram por equipes que não eram da preferência quer do pai ou da mãe. Pode-se dizer, também, que a pesquisa confirmou os estereótipos de que os homens gostam mais de esportes e de que as mulheres são mais religiosas. É compreensível, portanto, que todas as meninas tenham optado pela mesma religião da mãe, mas pelo time de futebol do pai. Elas escolheram, presumivelmente, as opções relacionadas àqueles que

elas julgavam mais competentes para lhes ajudar a fazer uma escolha apropriada.

Questão 7 – Se em um naufrágio você tivesse que salvar uma única pessoa, a quem você salvaria?

Dos alunos entrevistados, 74% salvariam a mãe (47% meninos e 53% meninas), 9% salvariam o pai (50% meninos e 50% meninas) e 17% salvariam a uma outra pessoa (25% meninos e 75% meninas). Todos as crianças que responderam que salvariam a uma outra pessoa disseram que salvariam a Jesus, resposta não surpreendente dada a natureza confessional da escola onde foi feita a investigação. O próprio Freud explica que, de certa forma, a religião, ou pelo menos o totemismo, originou-se do relacionamento pai-filho, sendo Deus apenas um pai exaltado (FREUD 1912; FREUD, 1927, p. 36). Se seguirmos o raciocínio de Freud, chegamos à conclusão de que o fato mesmo de as crianças demonstrarem uma preocupação tão grande com a pessoa de Jesus, demonstra um alto grau de identificação com os valores dos pais. Além disso, como já dissemos antes, os próprios pais, segundo informação das crianças e a natureza confessional da Instituição, demonstram uma atenção acima da média em relação aos aspectos da religiosidade. As crianças tinham, por isso, razão dupla para se preocuparem com a pessoa de Jesus: o motivo prático de se identificarem com o valor da religio-

sidade de seus pais e a motivação subconsciente de verem na divindade uma forma exaltada de seus próprios pais. Não podemos negar, no entanto, que essa resposta não nos tenha surpreendido. Ao formularmos a indagação da questão como fizemos, esperávamos que as crianças incluíssem a professora entre as pessoas a quem salvariam. Enganamos em nossa proposição, mas obtivemos uma resposta ainda mais interessante para os propósitos desta pesquisa.

Questão 8 – Por quê?

Obtivemos vários tipos de respostas, dentre as quais encontram-se: porque minha mãe está com minha irmãzinha 4%; porque gosto muito de minha mãe 17%; porque o meu pai sabe nadar 4%; porque é minha mãe que cuida de mim 26%; porque minha mãe não sabe nadar 13%; porque quero que minha mãe esteja comigo 4%; porque é minha mãe que fica comigo 4%; porque é meu pai que brinca comigo 4%; porque minha mãe é boa 4%; porque minha mãe é fraca 4%.

Tanto quanto uma acentuada identificação com a mãe, as respostas a esta pergunta revelaram alguns estereótipos que as crianças já começam a associar com a figura feminina, principalmente as idéias de fragilidade e inaptidão. 4% disseram que salvariam a mãe porque o pai sabia nadar enquanto que outros 4% o fariam por considerarem a mãe fraca, provavelmente deixando implícita, em

ambos os casos, a idéia de que a mãe não sabia nadar e, por isso, fazendo com que as crianças que salvariam a mãe por esta não saber nadar totalizassem 21%. Ou seja, exceto pelos outros 4% que afirmaram terem a intenção de salvar o pai porque era este seu companheiro de brincadeiras, 75% preferiam salvar a mãe por identificarem nela as virtudes que apreciavam mais, o que é indicativo de sua identificação com os valores da mãe.

SEGUNDA PARTE DA PESQUISA (AUTONOMIA)

Nesta parte da pesquisa partimos do pressuposto de que um pedido paterno que entrasse em conflito com valores previamente internalizados pelas crianças representaria um catalisador de autonomia por parte da criança uma vez que esta teria que se defrontar com dois sistemas de valores considerados como que possuindo níveis de prioridade semelhantes. Ao optar por um deles, a criança estaria, automaticamente, relegando o outro a um plano inferior. De fato, ao postular um pedido contrário aos valores geralmente passados à criança mas da perspectiva de que esse novo valor seria também oriundo de um sistema de valores subsidiado pela vontade paterna, a pergunta conflitiva funcionaria como a duplicação da voz paterna ouvida e entendida, simultaneamente, como que endossando e rejeitando as alternativas propostas. Dessa

situação de estresse, emerge a resposta autônoma da criança que, confrontada com dois sistemas de valores igualmente respaldados pela voz paterna, escolhe aqueles que condizem, de forma mais adequada, com os valores que sua própria autonomia lhe indica como sendo os mais importantes.

Questão 1 – Se seu pai fosse condenado por um crime que cometeu, você mentiria para livrá-lo da prisão?

Dos alunos entrevistados, 78% não mentiriam para salvar os pais (50% meninos e 50% meninas) e 22% mentiriam (20% meninos e 80% meninas).

Questão 2 –

- Primeira pergunta: Seu pai bebe bebidas alcoólicas?

Apenas 13% dos pais dos alunos entrevistados bebem bebidas alcoólicas.

- Segunda pergunta: Se seu pai lhe oferecesse um copo de cerveja, você beberia?

Dos alunos entrevistados, 100% responderam que não beberiam, mesmo se o pai lhes oferecesse bebidas alcoólicas. Neste caso, as crianças parecem ter hipoteticamente recusado a bebida oferecida pelo pai por se identificarem com o valor paterno da abstenção (já que 87% dos pais eram abstêmios). No entanto, como as crianças de pais não abstêmios também recusaram a bebida, pode-se dizer que 13% das crianças rejeitaram a oferta com base em sua própria autono-

nia. Note-se que, mesmo que os pais não abstêmios, repetidas vezes, tenham ensinado a seus filhos que estes não deveriam usar bebidas alcoólicas, não se pode dizer que tais pais tivessem, de fato, cultivado o valor da abstenção, pois o valor é uma qualidade que predomina sobre o discurso.

Questão 3 – Se sua mãe lhe pedisse que roubasse dinheiro de seu amigo, você o faria?

Dos alunos entrevistados, 96% (41% meninos e 59% meninas) responderam que não roubariam mesmo motivados por um pedido dos pais enquanto que 4% o fariam (100% meninos).

Questão 4 – Se seus pais lhe batessem de forma excessiva e injusta, você os denunciaria à polícia?

Dos alunos entrevistados 96% responderam que não os denunciariam (45% meninos e 55% meninas) enquanto que 4% os denunciariam (100% meninas). A aparente relutância em denunciar pais violentos talvez possa ser explicada pelo fato de os filhos conhecerem a natureza pacífica dos pais. Em caso de abuso contínuo, talvez as mesmas crianças não hesitassem em tomar uma medida autônoma e contrária ao mesmo.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Com respeito à idade das crianças entrevistadas, houve uma distribuição

normal com a presença de poucos *outliers*. *Outlier* é um simples dado de observação distante do que foi pesquisado, sendo caracterizado por sua relação com as restantes observações que fazem parte da amostra. O seu distanciamento em relação a essas observações é fundamental para se fazer a sua caracterização. Essas observações são também designadas por observações “anormais”, contaminantes, estranhas, extremas ou aberrantes (FIGUEIRA, 1998). Houve sete *outliers* etários na pesquisa: uma criança com 6 anos, cinco crianças com 8 anos e uma criança com nove anos.

Os *outliers* tiveram pequeno impacto na pesquisa, já que as diferenças que ocorreram nas respostas se deram, primeiramente, em razão de os sujeitos com 8 anos de idade terem uma compreensão mais precisa do significado dos conceitos empregados na primeira parte da pesquisa. Três deles, por exemplo, identificaram, sem problemas, o time de futebol para os quais seus pais torciam, constituindo os 20% das crianças que identificaram os times dos pais. Nos demais aspectos, as respostas por eles dadas segue o mesmo padrão dos alunos de 7 anos de idade que foram a maioria no grupo.

Apesar de as crianças terem demonstrado certa dificuldade em compreender os conceitos de profissão, religião e time de futebol, empregados nas questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, ainda assim se

pode dizer que tais crianças demonstraram certo grau de identificação em relação a esses aspectos uma vez que, quando os compreenderam e estando cientes das opções de seus pais, tendiam a fazer escolhas análogas. No entanto, não se pode afirmar que tal identificação atingisse graus absolutos, uma vez que nem sempre uma mesma criança se identificava com os pais em todos os aspectos investigados. Por outro lado, nos casos em que houve identificação, esta geralmente se deu com ambos os pais. Houve apenas um caso em que um menino se identificou apenas com a profissão e com a religião da mãe.

As dificuldades apresentadas pelas crianças na compreensão dos conceitos propostos nos levaram a cogitar a possibilidade de alterar o instrumento de investigação, o que não foi possível por ter sido a pesquisa apresentada e aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração resultaria em se ter que recorrer novamente ao comitê e aguardar resposta em prazo que extrapolaria a data prevista para a conclusão deste trabalho.

Já na segunda parte da pesquisa, em que colocamos as crianças em situações de limite, tendo estas que optar entre o pedido dos pais e sua concepção de certo ou errado, os resultados foram mais satisfatórios. As três primeiras questões revelaram que, mesmo sendo um pedido dos pais, a grande maioria das crianças recusou a atendê-lo, exercendo, assim,

sua autonomia. As crianças que responderam sim (26%), o fizeram em apenas uma das questões (respondendo não para as demais). Uma objeção poderia ser feita de que, de modo geral, os resultados obtidos provam unicamente que as crianças se mantiveram fiéis aos valores paternos já internalizados, assim sugerindo que talvez haja uma idade crítica para a internalização de valores, ou que a exposição a um único pedido dos pais não seja suficiente para a sua internalização como valor, para isso sendo necessária a sistemática e consistente exposição ao mesmo. No entanto, foi exatamente prevendo tal objeção que decidimos atribuir às alternativas propostas aos sujeitos o caráter de pedidos externados pelos próprios pais, assim criando dois incompatíveis sistemas de valores de igual importância para a criança: um oriundo da internalização de valores paternos e outro originando-se dos próprios pais embora não constituído, provavelmente, de valores internalizados. Isso não compromete, de forma alguma, as bases teóricas desta pesquisa que se propunha, especificamente, a investigar o processo de internalização de valores paternos. Nosso interesse se volta, então, para os valores a serem internalizados e não para aqueles já internalizados. Isso significa que nosso objetivo é verificar a disposição dos sujeitos a internalizarem novos valores e não a sua disposição para rejeitarem valores já internalizados. O que a pesqui-

sa mostra é que, para internalizar novos valores, a criança primeiramente faz uso de sua autonomia. Ora, se isso é verdadeiro para novos valores por que supor que não o seja para os valores internalizados em idades mais precoces.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com este estudo que a autonomia faz parte da vida do indivíduo e essa manifestação pode-se notar na faixa etária por nós investigada. Nossa proposta foi analisar o papel que essa autonomia desempenha no processo de internalização de valores. Para tanto, na primeira seção fizemos um estudo sobre valores no qual percebemos que os valores se encontram presentes de forma intrínseca em todo ser humano, e que há a necessidade de se dar um tratamento pedagógico ao tema. Analisamos também a teoria de Freud sobre os processos de internalização dos valores, dentro do arcabouço de sua teoria da origem da personalidade, por meio da qual propõe os conceitos de id, ego e superego. Nesse contexto, observamos que, quando o psicanalista trata do desenvolvimento do superego, não leva em consideração a autonomia da criança no processo. Concluimos o primeiro capítulo com uma análise da autonomia e seu processo de aquisição. Dessa forma, verificamos que a autonomia é algo natural ao indivíduo, sendo desenvolvida com o passar do tempo.

O segundo capítulo relata um

trabalho de pesquisa de campo com as crianças da primeira série do Colégio da Faculdade Adventista da Bahia. A pesquisa demonstrou que, ao se depararem com situações extremas em que precisem tomar decisões, os sujeitos da pesquisa o fazem de forma autônoma. Percebemos ainda que a autonomia é parte importante do processo de aquisição de novos valores e chegamos à conclusão de que ela também deve ter parte ativa na aquisição de valores em idades mais precoces. A vantagem óbvia de pesquisar crianças de sete anos é que seriam necessárias estratégias de investigação muito mais complexas para a investigação de crianças numa faixa etária mais precoce, ainda que, se tal pesquisa fosse possível, nos daria subsídios para uma compreensão mais direta dos primeiros processos de internalização de valores.

Concluimos defendendo a idéia de que no processo de internalização de valores paternos a autonomia tem um papel muito importante. Quando Freud se refere a esse assunto, mesmo que não o fazendo de forma direta, ele afirma que o superego é formado baseado em ideais influenciados pelos pais e pela sociedade. Porém, mesmo após esse processo, a criança demonstra autonomia em situações reais, não podendo, portanto ser afirmado que o adulto será determinado nesse período.

Ao dizermos que a negligência freudiana do conceito de autonomia

infantil se torna uma espécie de lapso involuntário, não estamos, absolutamente, insinuando que o famoso psicanalista tivesse qualquer tipo de propensão ao comportamento patológico. Bem sabemos, que em parâmetros nada teratogênicos, Freud tinha reais e bem expressas preocupações com o que é socialmente aceito e conveniente (FREUD; PFISTER, 1953). O que estamos dizendo é que Freud, como qualquer pessoa comum, pode ter fantasiado acerca do real grau de influência dos valores paternos sobre as decisões reais dos seres humanos. É muito mais natural projetar a culpa pelas más decisões em figuras removidas temporal e espacialmente do convívio diário e, com isso, nos isentarmos de nossa responsabilidade por elas. Freud, como qualquer um, pode ter sucumbido a tal desejo. O inusitado disso não é que o tenha feito, mas que, em decorrência disso, nossa compreensão dos processos de aquisição de autonomia tenham sido influenciados tão profundamente. Ou seja, não rejeitamos o que Freud explica, mas propomos que o que Freud explica, explica Freud.

Em última instância, para Freud, o ser humano jaz num conflito perpétuo consigo mesmo, dividido entre sua natureza animal e os ideais de cultura internalizados com os valores de seus pais. Parece que nunca ocorreu a Freud que ser uma criança pode ser um estado desejável. Enquanto que um outro escritor da tradição romântica talvez pensasse que a criança poderia ser mais feliz com sua desinibição, liberdade de pensamento e prazer sem culpa, Freud trata a infância como uma desvantagem da qual se deve livrar o mais depressa possível (cf. HOLLAND 1998). Freud representa os valores do racionalismo, do Iluminismo, das filosofias anticlericais, da ciência e do progresso (GAY, 1988, p. 533-535), não conseguindo propor uma explicação convincente para a internalização dos valores que não sejam os paternos. Sua antropologia pessimista e permeada de determinismo não lhe permitiu desenvolver uma axiologia capaz de levar em consideração as possibilidades de crescimento do indivíduo quando este consegue internalizar os valores resultantes da autonomia.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Traduzido por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Traduzido por Humberto Maritti. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- CLINEBELL, Jr., Howard J. **Contemporary growth theories**. Nashville: Abingdon, 1981.
- COOPER, John M. **Knowledge, nature, and the good: essays on ancient philosophy**. Princeton: Princeton University Press, 2004.
- CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. Traduzido por Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- ESTERSON, Allen. Jeffrey Masson and Freud's seduction theory: a new fable based on old myths. **History of the Human Sciences**, n. 11, p. 1-21, 1998.
- FERNANDES, Cleoni M. B.; VIOLA, Solon E. Autonomia e conhecimento: algumas aproximações entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir da análise de práticas pedagógicas emancipatórias. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 29, n. 2, p. 99-108, 2004.
- FIGUEIRA, Maria M. C. Identificação de outliers. **Millenium**, n. 12, 1998. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/arq12.htm>. Acesso em 06 Nov 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lílian Lopes. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 .
- FREUD, Sigmund. **Interpretação dos sonhos [Die Traumdeutung]**. Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1999 [1900].
- _____. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana [Zur Psychopathologie des Alltagsleben]**. Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 2006 [1901].
- _____. **Three essays on the theory of sexuality [Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie]**. Traduzido por James Strachey. New York: Basic Books, 2000 [1905].

_____. **Totem and taboo:** resemblances between the psychic lives of savages and neurotics [Totem und Tabu: über einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker]. Translated by A. A. Brill. London: Routledge, 1919 [1912].

_____. **Além do princípio do prazer [Jenseits des Lustprinzips].** Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1998 [1920].

_____. **O ego e o id [Das Ich and das Es].** Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997 [1923].

_____. **O futuro de uma ilusão [Die Zukunft einer Illusion].** Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 2002 [1927].

_____. **O mal-estar na civilização [Das Unbehagen in der Kultur].** Traduzido por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 2001 [1930].

_____. **An outline of psychoanalysis [Abriss der Psychoanalyse].** New York: W. W. Norton, 1949 [1938].

FREUD, Ernst; MENG, Heirich (Orgs.). **Cartas entre Freud e Pfister (1909-1939):** um diálogo entre a psicanálise e a fé cristã [Sigmund Freud/Oscar Pfister: Briefe 1009-1939]. Traduzido por Karin Hellen Kepler Wondracek e Ditmar Junge. Viçosa: Ultimato, 1998 [1953].

GAY, Peter. **Freud:** a life for our time. New York: Norton, 1988.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da educação:** fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HANS, James S. **The question of value:** thinking through Nietzsche, Heidegger, and Freud. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1989.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna. **Educação para mudança.** São Paulo: Artmed, 2001.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores.** Traduzido por L. Cabral de Moncada. 4. ed. Coimbra: Armenio Amado, 1974.

HOLLAND, Norman N. Freud and the poet's eye: his ambivalence toward the artist. **Psyart:** an online journal for the psychological study of the arts. 1998.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Traduzido por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995 [1785].

_____. **A metafísica dos costumes.** Traduzido por Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003 [1798].

- _____. **Crítica da razão prática**. Traduzido por Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986 [1788].
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOORE, S. Raymond; MOORE, N. D. **Better late than early**: a new approach to child's education. New York: Reader's Digest, 1977.
- PIAGET, Jean. **A construção real na criança**. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo: Ática. 1996 [1970].
- _____. **Biologia e conhecimento**. Traduzido por Francisco M. Guimarães. Porto Alegre: Rés, 1978 [1973].
- _____. **O juízo moral na criança**. Traduzido por Elzon Lenardon. 3. ed. São Paulo: Sammus, 1994 [1977].
- PLATÃO. **A república**. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.
- REBER, Arthur S. **The Penguin dictionary of psychology**. 2. ed. London: Penguin, 1995.
- REIS, Alberto Advincula. Teorias da personalidade em Sigmund Freud. In: REIS, Alberto Advincula et al. (Eds.). **Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung**. São Paulo: EPU, 1984.
- RICOEUR, Paul. **Da interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- RIEFF, Philip. **Freud**: the mind of the moralist. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1986.
- SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. São Paulo: Vozes. 1994.
- SERRANO, Glória Perez. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Traduzido por Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPECTOR, J. J. **The aesthetics of Freud**: a study in psychoanalysis and art. New York: Praeger, 1972.

VALLS, Álvaro Luiz M. **Entre Sócrates e Cristo**: ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

WHITE, Ellen. **Conselhos aos professores, pais e estudantes [Counsels to parents, teachers, and students]**. Traduzido por Isolina A. Waldvogel. 4. ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2000 [1913].

_____. **Conselhos sobre educação [Counsels on education]**. Traduzido por Carlos A. Terezza. 2. ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1994 [1876].

ZUIN, Antonio Álvaro Soares et al. **Adorno**: o poder executivo do pensamento crítico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

