

ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA AUTO-ESTIMA DE ALUNOS QUE
VIVERAM HISTÓRIAS DE FRACASSO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof^a Doutora Claudia Leme Ferreira Davis.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo, 2006

AGRADECIMENTOS

À professora Claudia Davis, orientação sempre acolhedora, pela liberdade que me permitiu construir, descobrir e crescer como pesquisadora e como gente.

À professora Marisa Meira, presença amiga, crítica e segura que desde sempre acreditou que esse projeto seria possível.

À professora Mitsuko Antunes pela leitura cuidadosa do texto e pelo apoio na defesa da causa.

Aos jovens que com suas falas, gestos e olhares, se dispuseram a ser os sujeitos concretos deste trabalho permitindo a existência desta pesquisa, meu muito obrigada.

Ao meu pai, José, e à minha mãe, Madalena, presença constante na história que me constitui gente, pelo amor e cuidado de toda uma vida.

À Jane, Fernanda e Mariana por existirem, proporcionando à minha vida um colorido especial.

À Andréa, amiga querida e apoio fundamental na construção dessa caminhada.

Ao Fernando, amor de todo dia, companheiro de todas as horas que me ajuda a continuar acreditando.

À Irene, pelo carinho e competência com que cuida de nossas vidas.

À Priscila, à Cidinha e à Darci pelo apoio na busca dos jovens e dos locais de moradia, pela paciência e pelo carinho dedicados.

À Beth, pelo apoio técnico.

À CAPES e ao CNPQ pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo analisa nos marcos da perspectiva sócio-histórica os elementos constitutivos da construção social da auto-estima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola. Nortearam a sua construção os seguintes pontos: as relações entre auto-estima e aprendizagem nas últimas três décadas e o desenvolvimento do psiquismo humano. Vimos que a questão aparece claramente na década de 70, quando os estudos buscavam, por meio de estratégias experimentais, produzir e/ou alterar a auto-estima de grupos experimentais, comparando-os com os de controle. A questão quase que desaparece na década de 80, na medida em que ênfase era dada ao contexto político e social e a questão psicológica não encontrava aí espaço. O tema encontra terreno fértil na década de 90, momento que se encontra marcado por diferentes posições: as que julgam a auto-estima como um conceito descartável e pouco importante; as que fornecem explicações simplistas e que pouco esclarecem os leitores; as que utilizam o conceito, dando-lhe importância sem, no entanto, aprofundar a questão; e, ainda, as que buscam um entendimento mais aprofundado de seu papel na subjetividade dos sujeitos. Analisamos por meio do relato da história de vida o processo de construção da auto-estima de dois jovens que frequentaram classes de aceleração, identificando, pela mediação das abstrações teóricas advindas da Psicologia sócio-histórica, a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada. Pela análise biográfica verificamos que a auto-estima está atrelada a um contexto amplo e que enquanto as condições concretas de vida não forem alteradas, alterações na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Assim sendo, a auto-estima, como todo fenômeno humano, é produzida nas condições concretas de existência e a escola deve estar efetivamente comprometida com a humanização de seus alunos.

Palavras-chave: sócio - histórica, auto-estima, fracasso escolar, consciência.

ABSTRACT

This study analyses in the boundaries of a social-historical perspective the constitutive elements for self-esteem social construction in the teaching-learning process of pupils who have lived stories of failure in school. Its construction was oriented by the following points: the relations between self-esteem and learning in the last three decades and the human psychism development. We can notice that the issue clearly appears in the decade 80, when the studies, through experimental strategies, were looking to produce and alter the self-esteem in experimental groups, by comparing them to the control ones. The issue almost disappears in the decade 80, as emphasis was given to the political and social context and the psychological issue had no space in it. The issue finds reach soil in the decade 90, a moment marked by different positions: those judging self-esteem as a disposable and not much important concept; those supplying simplistic explanations throwing little light on the subject to the readers; those using the concept, giving importance to it and, however, not deepening the issue; and, those searching for a deeper understanding of its role in the individuals' subjectivity. We analysed through the story of life report the self-esteem construction process of two young persons who frequented acceleration classes, identifying, through measurement of theoretical abstraction from socio-historical Psychology, the way as the reality experienced in life was meant and valorized. Through biographic analysis we verified that self-esteem is associated to a broad concept and while concret life conditions will not be altered, alterations in the conscience and, so, in the evaluation way must not be expected. Thus, self-esteem, like any human phenomenon, is produced in the concret conditions of existence and the school must be effectively committed with the humanization of its pupils.

Key words: social - historical, self-esteem, school failure, conscience

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 O QUE É CONSCIÊNCIA.....	29
1.2 HÁ ASPECTOS NÃO CONSCIENTES NA CONSCIÊNCIA E NA AUTO – ESTIMA?	41
1.3 QUAL O PAPEL DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS NA CONSCIÊNCIA E NA AUTO – ESTIMA?.....	43
1.4 QUAL O TRABALHO DA CONSCIÊNCIA?.....	47
1.5 O PAPEL DAS PRÁTICAS ESCOLARES: AUTO – ESTIMA X APRENDIZAGEM	48
1.6 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM	51
2. MÉTODO	54
2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	54
2.1.1 Objetivo geral	60
2.1.2 Hipóteses preliminares	61
2.1.3 Hipótese levantada a partir da leitura	62
2.2 PROCEDIMENTOS	62
2.2.1 A escolha do local da pesquisa	62
2.2.2 A seleção dos participantes.....	63
2.2.3 Técnica de pesquisa	64
3. RESULTADOS	65
3.1 A CIDADE: CENÁRIO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA	65
3.1.1 O percurso da pesquisa	68
3.1.2 O bairro.....	71
3.1.3 Descrição da escola	71
3.1.4 Um primeiro olhar sobre os dados.....	72

3.2 LÚCIA	73
3.2.1 Tentando ser paciente: a vida na escola e a luta contra o racismo	75
3.2.2 Família: a marca da diferença.....	89
3.2.3 Gente pequena trabalhando feito gente grande.....	93
3.2.4 Em busca da síntese de Lúcia	97
3.3 EDUARDO	101
3.3.1 Se Deus quiser: um dia eu quero ser livre!.....	103
3.3.2 Ser “um nada” dentro da escola.....	112
3.3.3 A solidão de todos na vida de cada um	122
3.3.4 O bom trabalhador na luta pelo pão nosso de cada dia	130
3.3.5 Em busca da síntese de Eduardo	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXO – Roteiro para coleta de depoimentos	151

INTRODUÇÃO

O estudo da auto-estima a partir de uma perspectiva sócio-histórica tem sido privilegiado por mim desde os estudos de mestrado. Durante estes últimos anos, por meio das discussões tratadas nas reuniões de orientação, tive a oportunidade de refletir, avançar e - por que não dizer? - superar muitas dúvidas. Mas, como certezas (ainda que provisórias) levantam novas dúvidas, novas perguntas foram sendo construídas sobre velhos problemas.

A importância da cognição e dos afetos, bem como da articulação do pensamento e da linguagem enquanto fatores interagentes na aprendizagem escolar, continua, desta forma, ocupando lugar central em minhas reflexões. Permanece, como enfoque mais geral e organizador, a tentativa de melhor compreender a forma como se dá a relação entre a auto-estima e a aprendizagem escolar.

Como professora alfabetizadora, sei das dificuldades de pisar neste terreno, freqüentemente nebuloso. Durante os anos em que trabalhei como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sempre me vi as voltas com questões tais como: - “por que algumas crianças, mesmo com todas as condições favoráveis, encontram dificuldades no processo de escolarização?” – “Por que é tão difícil modificar a auto-percepção com tendências negativas em crianças que passaram por sucessivos fracassos, mesmo quando vivem, no presente, uma situação de sucesso?” – “O que os leva a buscar se transformarem de forma deliberada?”

– “Como trabalhar com esse aluno, tendo por objetivo que ele construa melhores condições de se apropriar de sua história e, assim transformá-la?” - Como tratar de questões subjetivas sem perder o foco da escola, ou seja, a transmissão de conhecimento e valores historicamente construídos?

Enquanto professora da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, deparei-me com indagações e angústias presentes na voz de alunas que já exerciam o magistério, o que me colocou frente a frente com diferentes realidades educacionais, que exigiam de mim respostas teóricas bem como metodológicas. Aos poucos, fui percebendo a necessidade de romper com certezas adquiridas e consolidadas, como a visão de homem e de mundo fechados em si mesmos, estanques e incomunicáveis. Acabei por entender que a auto-estima não poderia ser abordada como algo próprio do sujeito.

Sob esta ótica, a auto-estima na escola se presta aos mais diversos usos, assumindo, em muitos casos, a conotação de “vestir ou não uma roupa”, ou seja, ou se tem auto-estima positiva ou não se tem. Desta forma, justificam-se o fracasso do aluno e as dificuldades do professor. Decorre daí a importância de enfrentar esta questão, uma vez que a maneira pela qual o tema habitualmente é tratado traz implicações para o aluno, para o professor e para a escola. A discussão deste conceito é, assim, um desafio a ser enfrentado. Por meio das leituras e dos debates com colegas, vejo, nos estudos sobre a auto-estima, possibilidades de avançarmos na construção do conhecimento psicológico, ou seja, na compreensão do movimento de transformação das formas de ser, sentir e agir dos indivíduos, colocando-o à serviço da Educação.

Neste momento, acreditamos ser importante ressaltar que sabemos da existência da produção do fracasso escolar e das múltiplas questões envolvidas acerca do tema. Muitas são as pesquisas nesse sentido e entre elas destacamos Patto (1996), Machado (1997), Moyses, (2001). Um aspecto relevante de tais pesquisas é o fato da criança ser considerada responsável pelo seu fracasso. As autoras buscam em seus trabalhos apontar para o contexto histórico, político e social, produtores de idéias que culpabilizam o sujeito e abordam o papel que a psicologia vem ocupando nesse cenário. Sobre o assunto, Moyses (2001) destaca que a maioria das causas apontadas como fator do fracasso escolar, pelos profissionais que trabalham com a educação, se encontra voltada para a criança e suas famílias. A escola é praticamente isenta de suas responsabilidades.

A relação entre auto-estima e aprendizagem não é recente e passou por vários momentos. Entre eles, podemos destacar três: a) aquele no qual prevaleceram as análises estritamente psicológicas; b) aquele em que a discussão se voltou quase que exclusivamente para o processo de produção social do fracasso escolar, perdendo-se, com isso, a dimensão psicológica, ou seja, aquela própria dos sujeitos; c) o atual, no qual se busca resgatar questões psicológicas (que, dizem respeito ao sujeito), sem deixar de lado a contextualização histórica do fenômeno. Compreender o indivíduo enquanto produto e produtor de relações sociais concretas é indispensável para uma escola que se afirme enquanto espaço humanizador.

Nossa visão é de que tanto a auto-estima influencia a aprendizagem escolar como a aprendizagem escolar incide sobre a auto-estima e que ambas são construídas na

relação com o outro, dentro de um contexto social e histórico. Neste sentido, minha dissertação de mestrado foi um estudo de caso acerca de como professores e alunos que se encontravam envolvidos em um programa voltado basicamente para crianças tidas como sendo portadoras de “problemas de ensino” - conhecido pela denominação de “Classes de Aceleração” (CA) percebiam o programa e a si mesmas. Especial ênfase foi dada à apreensão de como professora e crianças interagiam na sala de aula e se essa interação modificava a percepção que estas últimas faziam de si mesmas (em função de eventuais aprendizagens), passando a se valorizar mais. Os resultados apontaram que os propósitos do programa nem sempre foram atingidos, em especial em razão da forma como foi implementado no seio da escola.

Hoje, considerando que auto-estima e aprendizagem são mutuamente determinantes, sendo ambas construídas nas relações que o indivíduo estabelece, retomo a questão: *“como se dá a trajetória de construção social da auto-estima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola”*. Para tanto, escolhi, de forma a unir preocupações práticas e teóricas, realizar a pesquisa junto a dois jovens que participaram das Classes de Aceleração, aprofundando as implicações advindas dessa experiência.

A escolha justifica-se uma vez que estes alunos viveram uma experiência de “fracasso”, a qual, justamente, os levou a freqüentar as classes de aceleração. Claro

está ser possível que os sujeitos não reconheçam o fato de terem superado a defasagem idade/série como sucesso e que os rótulos de “fracassados”, “perdedores”, “maus alunos” continuem neles colados. Mas isso só torna mais urgente e necessário conhecer melhor o que vem a ser auto-estima, bem como verificar se ela mantém ou não relação com a apreensão de si e, portanto, com a consciência.

A perspectiva que se quer explorar neste trabalho é a que não dicotomiza indivíduo e social, cognitivo e afetivo, nem auto-estima e aprendizagem das condições de ensino oferecidas às crianças. Foi sob esta ótica que se pretendeu entender melhor e, quiçá, apontar para a escola quais são os fatores interagentes que levam os sujeitos a construir a valoração acerca de si. Esse olhar possibilita que se capte o sujeito em seu movimento, que é, ao mesmo tempo, pessoal e social.

A auto-estima, ao que tudo indica, envolve, na concepção adotada, aspectos cognitivos e afetivos, os quais formam a consciência. Neves (1997), em sua tese de doutorado, afirma que ao lado da linguagem e do pensamento, a emoção é uma dimensão fundamental da consciência. Em relação a este último aspecto, menos estudado, a literatura aponta que a afetividade constitui um fator fundamental na sala de aula. Não é o único, nem o mais importante, mas, sem dúvida, necessita atenção por se encontrar profundamente entrelaçada com a cognição.

Essa posição, fundamentada na perspectiva sócio-histórica, vê o homem como um todo indissolúvel e, em especial, construído na e por intermédio das relações

interpessoais que vive. Com base nesse postulado básico, vários trabalhos vêm sendo realizados, citamos os de Meira e Tanamachi (2003), Martins (2001), Aguiar (2000). Lane (1995) aponta que as emoções possuem um importante papel na constituição do sujeito e afirma que as emoções podem tanto desencadear o desenvolvimento da consciência, como fragmentá-la. Essas pesquisas evidenciam a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca da afetividade, que permita romper com dicotomias tais como interno/externo; antes/depois; fora/dentro etc.

Afinal, o plano de interação não é nem anterior nem posterior à construção do sujeito, da mesma forma que não é nem a transposição do plano externo ao interno, em um processo que caminha de “fora” para “dentro”. Estudar a visão do sujeito a respeito de si mesmo e a forma como essa visão modifica a consciência de si próprio, permite-nos uma apreensão de homem que se constitui como único na mediação social e histórica. De fato, uma leitura acerca da constituição do sujeito - perpassando os aspectos individuais e sociais - pode colaborar no intuito de explicitar como fatores sucesso/fracasso vão ganhando contornos na construção da subjetividade humana.

Espera-se que o conhecimento produzido nesta pesquisa contribua para a formação continuada dos profissionais da Educação, ampliando a visão de sujeito e dos impasses que ele enfrenta para se constituir como alguém confiante em suas

possibilidades e em seu futuro. Estudos sobre a consciência e, em especial, sobre a relação mantida com a auto-estima explicando os aspectos críticos envolvidos em sua formação abrirão, certamente, novos caminhos para a renovação da prática docente.

Assim, se é verdade que já existem algumas bases teóricas que permitem compreender a natureza sócio-histórica da subjetividade humana, o mérito de um estudo tal como o proposto reside em resgatar não só os fenômenos psicológicos como também os processos que os sustentam, entendendo-os como mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos.

Num primeiro momento, procuramos solidificar a compreensão do psiquismo humano, respondendo a uma questão central: *“quem é o homem que, em e por meio das interações vividas ao longo de sua história, se apresenta enquanto ser que constrói sua existência a partir de ações significadas, transformando a realidade objetiva em realidade humana, ou seja, transformando a realidade e a si próprio”*. Num segundo momento, a resposta a esta questão possibilitou tratar mais diretamente do papel desempenhado pela auto-estima, uma vez que nos permitiu entender as mudanças na forma como o homem se apreende enquanto sujeito – na consciência de si – que implicam uma maior ou menor valorização de si próprio como pessoa (auto-estima) encontram-se diretamente relacionados com o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

No terceiro e último momento, demonstramos como a auto-estima e a consciência são mutuamente constitutivas e fundamentais para o sucesso do processo educativo, por meio da história de vida de alunos que freqüentaram a CA.

Assim, buscamos pela mediação teórica sistematizada nos momentos anteriores e, a partir da representação particular destas pessoas sobre suas vidas, elaboramos respostas às indagações que orientam este estudo, na esperança de que as respostas aqui obtidas engendrem novas dúvidas, que levem a novos estudos.

CAPITULO I

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Delinear o referencial teórico desta pesquisa constituiu um grande desafio, principalmente considerando que a auto-estima costuma assumir, freqüentemente, como atributo do indivíduo, como algo que justifica seu “fracasso” ou “sucesso”. Diferentemente, partimos do pressuposto de que a auto-estima é tão somente um dos elementos constituintes da consciência e, portanto, importante, na construção do psiquismo humano. A adoção dessa perspectiva requer, como ponto de partida, que se explicita sua concepção de homem e de mundo, na medida em que é ela que norteou esse trabalho. Para tanto, discutimos como a abordagem sócio-histórica tratou tais questões. Entendemos que esta abordagem (fundamentada nos pressupostos do materialismo dialético de Marx) constituiu uma das expressões do pensamento crítico na Psicologia da Educação.

A Psicologia fundamentou a questão do fenômeno psicológico à luz de diferentes modelos teóricos. Segundo Smolka (2004), é comum, nessa área do conhecimento, explicações com base em uma concepção de homem que o vê como ser abstrato, absoluto e universal. Estas são abordagens de cunho idealista e mecanicista, diferentemente de nossa opção, na qual o ser humano é encarado como singular, ainda que concreto, social e histórico.

Estes enfoques trabalham com a noção da existência de uma Natureza humana comum a todos os homens. Nesta concepção, o homem é visto como tendo uma essência predeterminada, algo que lhe é dado pelo pertencimento à espécie. Contrapondo-se a essas idéias, a perspectiva sócio-histórica entendeu o homem como ser sócio-histórico, isto é, crê que o homem seja um ser concreto, social, histórico e cultural que constrói sua humanidade na interação com outros homens, onde os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos nesta rede. (SMOLKA, 2004).

Para que não haja qualquer dúvida a respeito de nossa posição teórica, pelo fato do termo auto-estima estar ligado a um arcabouço teórico idealista, inicialmente definimos auto-estima tal qual a entendemos. Assim, acreditamos que, desde o nascimento, o homem encontra-se cercado por atribuições de valores positivos e negativos. Auto-estima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Desta forma, a auto-estima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais significamos as situações vividas ao longo da vida, ou seja, se prevalecentemente de modo positivo ou negativo, ainda que as significações sejam sempre contraditórias e nem sempre claras. De qualquer maneira, a tendência positiva ou negativa, se recorrente, tende a se estabilizar. Se, por outro lado, a vida oferece novas circunstâncias, nas quais tais significações podem ser modificadas, a consciência de si pode sofrer alterações de vulto, imprimindo uma nova marca na consciência de si. Isto ocorre também no que se refere à apreensão que fazemos acerca de nossa capacidade de aprender.

Muitas são as pesquisas (MOYSES, 2001; MACHADO, 1997; PATTO, 1996) que apontam para o enorme contingente de sujeitos que passaram por experiências negativas, por práticas nefastas - escolares e não escolares. Acreditamos que essas experiências, muitas vezes, marcaram de tal forma o sujeito, que fica difícil para a pessoa re-significar sua história, mesmo diante de novas circunstâncias. Esbarra-se em algo que já faz parte do sujeito, que não é de sua natureza: algo que foi nele construído ao longo das circunstâncias de sua própria vida.

Em quais cenários se encontram os estudos acerca da auto-estima? Como o tema vem sendo entendido e com quais finalidades vem sendo empregado? Quais são as discussões realizadas? Para esclarecer estas indagações, buscamos delinear o contexto no qual a auto-estima se encontra inserida. De fato, a questão da auto-estima é comumente abordada por modelos teóricos que a consideram como um conceito fechado em si mesmo, ou seja, como a representação de algo que é próprio do indivíduo. Estas explicações fundamentam-se em modelos explicativos essencialmente idealistas que, segundo Martins (2001), não avançam em direção a uma efetiva compreensão da dimensão psicológica dos seres humanos:

o grande problema dessas abordagens reside no fato de que ao se debruçarem sobre seu objeto o tomam em separado da totalidade histórico-social que o sustenta. Ao perder sua sustentação, perdem-se as possibilidades de aprendê-lo em sua concretude, substituindo-se esta apreensão por outras, abstratas e vazias (p. 8-9).

Poli (2003) acredita que, para justificar as explicações sobre o fracasso escolar das crianças de classes trabalhadoras, a escola contou com o auxílio da psicologia positivista, cuja tarefa centra-se na descrição empírica do sujeito da aprendizagem. Para essa autora, tal descrição, “segundo os princípios do pensamento positivista, adquire um caráter de universalidade, valendo para toda e qualquer realidade social e cultural” (p. 28).

Os estudos sobre auto-estima, assim como qualquer outro tema, não pode ser tomado de maneira recortada em relação aos seus fundamentos. Não podemos ignorar que, por muitas vezes, nos deparamos com o uso da auto-estima para referir-se a características inerentes ao sujeito. Neste sentido, há uma concepção de ser humano na qual sua singularidade decorre de sua essência - qualidades próprias e inalienáveis - que independem das condições em que vive e se desenvolve.

Sob outro aspecto, Patto (2003) alerta para:

a questão da formação profissional dos psicólogos, que segundo ela é “cada vez mais precária e vêm reduzindo a complexidade da psique a conceitos mergulhados no mais absoluto senso comum, como é o uso do termo auto-estima, influência nefasta dos livros de auto-ajuda que se, por um lado, revelam o grau de desamparo e solidão a que as pessoas se vêm condenadas no mundo atual, por outro, seduzem psicólogos sem crítica com um arsenal de prescrições fáceis, porque superficiais e mistificadoras. (p.35).

Segundo Tavares (2002), a expressão auto-estima, além de trazer implícito o sentido de sucesso e de ser capaz, também traz em seu bojo a visão de um indivíduo que se ajusta às constantes mudanças da realidade. Criticamente, essa autora afirma que o senso comum considera que a auto-estima:

é definida, assim, como visão positiva incontestável de si mesmo, [de modo que] acreditar nas possibilidades pessoais é parte das condições do sucesso escolar, sem considerar o contexto e outras dificuldades que possibilitam e dificultam o rendimento escolar (p. 4).

Ainda segundo Tavares, existe uma vasta bibliografia americana apropriada por programas sociais brasileiros, com o objetivo de desenvolver práticas que promovam a auto-estima de alunos na escola. A auto-estima, é assim, vista como um fator desvinculado do contexto em que vive o sujeito. O que seria trabalhar com a auto-estima “negativa” de um aluno, senão promover a aprendizagem? Concordamos com a autora que, em muitos momentos, encontramos o termo sendo utilizado na perspectiva citada acima; porém, discordamos que isto seja inerente ao próprio tema. Acreditamos que o problema reside em algo maior, ou seja, decorre da visão de homem e de mundo que norteia estas discussões. Para tanto, recorreremos à literatura disponível.

Verificamos que um ponto constante nos estudos acerca da auto-estima e do autoconceito, mesmo em cujos momentos o social é apontado, a visão de que ambos são traços do sujeito. É possível dizer que esses estudos podem, na melhor

das hipóteses, descrever, de forma “congelada”, características acerca da auto-estima, mas não dão conta de todo o processo inerente a sua construção no conjunto das relações sociais em que está inserido.

Na análise desses estudos, consideramos que o método utilizado e os resultados apontam para a avaliação de um homem em contexto abstrato, no qual estratégias visando produzir e/ou transformar a auto-estima dos sujeitos participantes são apresentadas, sem que haja, como objetivo, analisar a constituição do sujeito. Busca-se, antes, medir, testar, comparar e descrever as respostas apresentadas nos questionários. Neste sentido, os estudos de Barroso e Barreto (1976), Silva e Alencar (1986), Oliveira (1984), Moysés (1982) e Moysés *et al.* (1985) podem ser apontados.

Ainda que o social seja citado em alguns desses estudos como fator relevante, a interpretação que se faz dele não é adequada, pois a análise é permeada por dicotomias: interno/externo, dentro/fora e social/individual. Partimos do pressuposto de que estas dicotomias são falsas e, portanto, não devem ser apresentadas mecanicamente, de forma separada. Na realidade, entendemos que estes aspectos constituem uma unidade. E, ainda, que o humano não deve ser nem compartimentado nem tomado com um ser que possui, intrinsecamente, uma essência que lhe determina certas características básicas, inelutáveis. Antes, o ser humano é constituído - e constituinte – do processo histórico e social.

Precisamos realizar uma análise crítica acerca dos resultados das pesquisas. Medir, classificar e comparar a auto-estima de diferentes grupos implica transformação da realidade? Não estaríamos deixando de lado alguns fatores-chaves da exclusão escolar? Que outras determinações estão envolvidas nesse fenômeno? Será que não estamos, na tentativa de romper com o fracasso escolar, apenas reafirmando que a capacidade ou incapacidade do sujeito em aprender reside em si mesmo, como nos quer fazer crer a ideologia de muitos?

A análise da construção da auto-estima deve, necessariamente, incluir as relações reais e o contexto histórico e social do sujeito. Estudos mais recentes (OLIVEIRA, 1994; FRANCO, 2001; SANTOS, 2003) caminharam nesta direção e passaram a discutir questões que envolvem o papel do outro na constituição do sujeito. Para Santos (2003), a auto-estima constrói-se na relação com os demais membros da cultura, uma vez que contextos socioeconômicos, culturais, familiares e escolares exercem variadas influências na trama de interações que são, de acordo com a teoria sócio-histórica constitutivas do indivíduo.

Sendo assim, a auto-estima é um fenômeno mais social do que individual e sua construção e transformação parecem estar diretamente vinculadas à qualidade das relações estabelecidas pelo sujeito, ao longo da vida.

A relação entre auto-estima e aprendizagem também não é recente e passou por vários momentos. Entre eles, podemos destacar três. O primeiro deles encontra-se relacionado às idéias ligadas ao Movimento da Escola Nova, bem como, à criação dos cursos de Orientação Educacional e à implantação do Serviço de Orientação Educacional nas escolas (OLIVEIRA, 1994). Cabe aqui uma reflexão acerca destes movimentos, gerados em função das críticas feitas à pedagogia tradicional, que salienta o poder da escola em desempenhar a função de equalização social. Segundo essa visão, o indivíduo sente-se integrado quando é aceito pelo grupo. Para Saviani (1995), a Escola Nova fundamenta-se nas diferenças:

os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que sejam elas. Marginalizados são os 'anormais', isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a 'anormalidade' não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade. Esta está marcada pela desadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (p. 20).

Em outro momento, o autor destaca que o movimento escola novista deslocou o foco da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para

o psicológico. Os educadores voltaram seus interesses para o desenvolvimento afetivo e para o ajustamento psicológico e social do aluno, prevalecendo análises estritamente psicológicas.

Temos uma visão “romântica”, que leva as pessoas a imaginarem ser possível criar um apreço por si mesmas, independentes das condições concretas em que vivem. Nesta visão, podemos citar, também, as promessas feitas pela literatura de auto-ajuda, ou seja, como fazer para alcançar “o paraíso interior”.

De outro lado, temos a visão tecnicista, na qual se postula que o reforçamento positivo produz uma auto-estima positiva, mesmo em condições precárias de ensino-aprendizagem. Essa pedagogia busca tornar o processo educativo mais objetivo e operacional, a despeito de suas mazelas. Postula, assim, que cabe à educação proporcionar aos alunos um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas, continuamente, pelo sistema social (SAVIANI, 1995).

O segundo momento surge com as idéias que vinculavam uma visão crítica da escola e de suas funções na sociedade capitalista. Segundo Saviani (1995, p. 27), tais teorias acreditam:

não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais... Entretanto, [...] na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.

As discussões voltaram-se, então, quase que exclusivamente para o processo de produção social do fracasso escolar, perdendo-se, com isso, a dimensão psicológica, ou seja, aquela própria dos sujeitos. Este é o motivo pelo qual durante a década de 1980, raros são os trabalhos publicados a esse respeito no Brasil.

O terceiro período é mais recente. Nos últimos anos alguns autores - embora de diferentes formas - vêm se ocupando em debater o assunto buscando resgatar questões psicológicas (que dizem respeito ao sujeito), sem deixar de lado a contextualização histórica do fenômeno (OLIVEIRA, 1994; AMARAL, 2001; FRANCO, 2001; SANTOS, 2003).

Esses estudos apontam que a dimensão emocional é fator imprescindível para a “tomada” de consciência e para a ação do sujeito em seu mundo social. Na medida em que os alunos se percebem como capazes de aprender, as relações mantidas com a professora e com o grupo são modificadas.

Com o objetivo de investigar sobre a constituição social e histórica do autoconceito de alunas com traços de negritude (e consideradas “pretas” pelos colegas), Oliveira (1994) chama-nos a atenção para o fato de que existe um jogo de sentidos que permeia as interlocuções produzidas entre os alunos. Aponta, ainda que:

é nos modos de interação social e histórica, mediados pela linguagem e permeados pelo ideológico, que devemos buscar a compreensão para os “problemas” que o embate entre as diferentes vozes expressas na fala dessas alunas gera, ao se pensar a elaboração de suas identidades (p. 110).

Ao escrever sobre o tema “constituição da imagem de si”, trabalhando com dados de um grupo de crianças que freqüentava a classe de aceleração, Amaral (2001) aponta-nos que, para aqueles com um histórico de reprovação escolar, esse fato não é encarado com mais um episódio em sua vida, mas, sim, como traço da imagem que apresentam ao interlocutor. Pode-se dizer que, para as crianças estudadas, a história de fracasso ocupa maior destaque do que possíveis situações de sucesso vividas no presente.

A marca do fracasso parece, pois, ser dominante. Os textos dos alunos trazem informações dessa ordem: “moro com meus pais, brinco com meus amigos e já fui reprovado”. Segundo a autora, é possível concluir que a criança tem consciência do insucesso e que, neste contexto, a reprovação é um traço marcante da imagem que a criança constrói de “si”. Desta forma, os resultados escolares assumem aí um papel fundamental, em especial no que diz respeito à sua atuação no espaço escolar.

Em minha pesquisa de mestrado (FRANCO, 2001), apontei que os alunos considerados pela professora como

“sujeitos capazes de aprender” acreditavam em si mesmos, avaliando-se de forma positiva. Aqueles que não recebiam créditos em virtude de serem marcados pelo fracasso escolar tendiam a deixar de aprender e a fazer uma avaliação negativa acerca de suas próprias características e possibilidades. Observou-se esta mesma situação no que concerne aos professores. Ao falar dos alunos que não estão aprendendo eles tendiam a fazer uma avaliação negativa de si, enquanto profissionais do ensino.

Ao analisar a questão da auto-estima e do autoconceito de professores por meio de relatos autobiográficos, entrevistas e dinâmicas de grupo, Santos (2003) aponta-nos que esses processos são frutos de uma constituição social e histórica. A autora discute que um bom professor não necessariamente tem - ou precisa ter - auto-estima elevada, uma vez que este não é o único ingrediente necessário ao bom exercício profissional. Considera, porém, que este é um aspecto relevante, dado que pessoas com percepção positiva de suas qualidades tendem a se envolver em seus afazeres com confiança, alcançando, assim, maiores chances de obter sucesso.

La Taille (2002) ao tratar das “representações de si e do próprio valor”, aborda questões tais como: consciência de si enquanto valor e o olhar de outro na formação de consciência de si. Em resumo, as teses apresentadas são:

- 1) a tomada de consciência de si desenvolve-se paulatinamente a partir de uma fusão inicial da criança e do universo em que nasce;
- 2) a tomada de consciência de si representativa é contemporânea da tomada de consciência da própria perceptibilidade;
- 3) as representações de si decorrentes da tomada de consciência de si são sempre valorativas;
- 4) a busca de representações positivas é uma das motivações básicas das condutas humanas;
- 5) tais representações estão vinculadas aos juízos alheios;
- 6) tal vínculo implica a não independência das representações de si

em relação aos juízos alheios, mas também não pressupõe uma constante aceitação destes, mas sim um embate entre as imagens que a pessoa tem de si e os juízos positivos ou negativos de outrem (p. 71-2).

Para finalizar, trouxemos os estudos de Petrovski (1989), nos quais o autor nos apresenta uma interessante discussão sobre o desenvolvimento da personalidade e ressalta um aspecto importante dela: a auto-avaliação.

Com a finalidade de objetivar a compreensão, apresentamos os conceitos de imagem do ego e auto-avaliação. Sobre o primeiro, o autor nos diz:

a imagem do “ego” é um sistema relativamente estável, que se encontra relativamente conscientizado. É percebido como um sistema único de noções do indivíduo sobre si próprio, na base do qual ele organiza a sua interação com os outros [...]. Desta maneira, a imagem do “ego” inscreve-se na estrutura da personalidade, passando a ser uma orientação em relação a si próprio. (PETROVSKI, 1989, p. 259)

O autor ressalta que esta formação é dinâmica e construída nas relações sociais, podendo mudar ao longo da vida. A “imagem do ego” seria, ao mesmo tempo, o “ego” ideal do sujeito - aquilo que ele deve ser para corresponder às exigências das outras pessoas. Já ao tratar da avaliação que a pessoa faz acerca de si, o mesmo autor apresenta o conceito de auto-avaliação, definido como “a avaliação de si própria, de suas possibilidades e de seu lugar entre as pessoas” (PETROVSKI, 1989, p. 259).

Tanto o texto de La Taille (2002) quanto o de Amaral (2001) tecem considerações importantes sobre aspectos da subjetividade humana. O primeiro,

entretanto, utiliza o termo “consciência de si e valorização”, enquanto o segundo faz uso de “imagem de si”. Nota-se, no texto de Petrovski (1989), uma certa similaridade entre o que o autor chama de auto-avaliação e o que nós definimos, aqui, como auto-estima. No entanto, empregaremos, nesse trabalho, apenas o segundo termo, mais conhecido do grande público.

Nesse momento, parece ser importante retomar os caminhos e descaminhos trilhados pela auto-estima e aprendizagem até o presente momento. Destacamos, assim, algumas análises: a) as estritamente psicológicas; b) as que pautam a discussão, quase que exclusivamente, no plano sociológico c) e as atuais, que discutem o fato da produção do fracasso produzir, também, baixa auto-estima que, por sua vez, mantém o fracasso escolar. Pensamos, portanto, que se a auto-estima influencia a aprendizagem escolar, esta também incide sobre a auto-estima, e ambas são construídas na relação com o outro.

Falta-nos uma discussão sobre como se forma a consciência - e, mais especificamente, a consciência de si. De igual modo, não contamos com uma discussão sólida acerca de como essa ‘consciência de si’ é valorizada (algo que chamamos aqui de auto-estima), assumindo aspectos positivos ou negativos e influenciando a motivação para ação. Ainda, não sabemos como tudo isso se apresenta no contexto escolar.

1.1 O QUE É CONSCIÊNCIA?

Na vertente sócio-histórica, diferentes autores discutem a questão da construção da consciência. Para Leontiev (1978), ela é a expressão de uma forma superior de psiquismo, que surge em consequência da transformação evolutiva. Neste processo de transformação, agem de maneira decisiva o trabalho e o desenvolvimento da linguagem.

Já Aguiar (2000) considera que a consciência constitui a forma como o indivíduo apreende o mundo físico e social. Essa apreensão, por sua vez, parece ser a base da constituição do sujeito, fruto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. Martins (2001), por sua vez, define consciência enquanto:

um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados elaborados e veiculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas (p. 86).

Segundo a autora, se a consciência é social por Natureza, não cabe estabelecer uma distinção entre a dimensão social e individual da consciência.

De fato, tendo em vista que as condições de vida social não esgotam as possibilidades de existência dos indivíduos, não pode existir uma coincidência automática entre as dimensões social e individual da consciência. Ainda segundo Martins

a consciência individual põe a realidade para um sujeito determinado que, enquanto membro de uma sociedade,

assimila o conteúdo da consciência social, elaborando-o, porém, de maneira própria. A consciência do indivíduo se forma sob ação da consciência social, mas a correlação entre ambas não se dá enquanto simples projeção de uma sobre a outra. Esta depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade. (2001, p. 86)

Analisando as definições dos diferentes autores podemos concluir que a consciência pode ser compreendida enquanto apropriação dos atos vivenciados pelo indivíduo, nas relações com outros indivíduos e com o mundo. Daí a importância da linguagem. Como essa apropriação se dá por meio de signos, pode-se dizer que a estrutura da consciência é sónica ou, melhor dizendo, ela é semioticamente estruturada. Esse aspecto foi bastante salientado por Vygotski (1987) quando afirmava que a dimensão sónica perpassa a elaboração da consciência. Para esse autor, é por meio das palavras que o pensamento passa a existir: “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (p. 108).

Consideramos de fundamental importância ressaltar que a atividade partilhada é responsável por produzir significações que, ao serem apropriadas, criam o plano do sujeito, ou seja, sua consciência. Desta forma, a consciência surgirá não só mediante a internalização dos signos, mas por meio do processo de significação,

que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais (Neves, 1997).

Para Pino (1999), a significação tem o poder de converter um fato natural em fato cultural e, assim, permitir a passagem do plano social para o plano individual. A própria Natureza da significação faz dela algo que pode ser partilhada por todos, que é de todos e de ninguém em particular, na medida em que incorpora a singularidade de cada um dos que a compartilham.

Segundo Ferreira, *et al.* (2004), o ser humano constrói-se na relação com o outro e com o mundo, necessitando do espaço relacional para se diferenciar e se assemelhar:

as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda vida da pessoa (p. 25).

Temos, portanto, um indivíduo real que “se revela enquanto síntese de um sistema de relações sociais e, ao mesmo tempo, enquanto sujeito destas relações” (MARTINS, 2001, p. 9). Nessa medida, podemos considerar que a consciência reflete o mundo objetivo, ou seja, é a construção, no nível subjetivo, da realidade objetiva. É formada no trabalho e nas relações sociais entre os homens ao produzir os meios necessários à vida. A consciência permite ao homem conhecer e avaliar tanto o mundo físico e social como a si mesmo. A esse último aspecto - a valoração de si mesmo - chamamos de auto-estima.

Cabe aqui uma discussão mais aprofundada acerca do papel da atividade humana. Segundo Leontiev (1978, p. 265), os homens:

não apenas se adaptam, por sua natureza, à Natureza. Eles a modificam em função do desenvolvimento de suas necessidades e, também, alteram os meios de produção – criando desde os instrumentos mais simples às máquinas mais complexas. Além, disso, constroem habitações, produzem suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens e de seu conhecimento a respeito do mundo circundante, algo que os enriquece, levando ao progresso da ciência e da arte.

Ao conceber o homem, entendendo-o como um ser eminentemente social Vygotski (1987) estabelece que a formação e desenvolvimento do psiquismo humano ocorrem com base em uma crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica considera que o homem não possui uma natureza humana inata e imutável. Ao contrário, segundo essa visão, ele conta tão somente com uma “condição humana”, uma vez que constrói sua existência na e pelas interações mantidas a realidade física e social, buscando satisfazer suas necessidades. Como afirma Leontiev (1978), o homem, ao nascer, é candidato à humanidade e é introduzido no mundo da cultura por outros indivíduos, segundo ele o homem é um ser de natureza social, que tudo o que há de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade: “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a Natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 267).

Em outro momento, o mesmo autor acrescenta: “o homem possui ao nascer uma aptidão que apenas o distingue fundamentalmente dos seus antepassados animais – a aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (p. 273). Tudo isso implica que a apropriação da cultura – que humaniza o bebê humano - só é possível a partir do contato social. Neste processo, a criança vai tornando seu aquilo que é patrimônio de seu grupo cultural, atribuindo-lhe sentidos a partir daqueles já construídos em sua história de interações.

Segundo Martins (2001, p. 85): “a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”.

O contexto interativo, com suas significações, chama a atenção para o fato de que existe uma relação dialética que envolve o individual e o social no desenvolvimento humano. Vygotski postula, assim, uma noção de sujeito que não é mera réplica do meio ambiente, nem alguém pré-formado, mas um ser que constrói, na e pela interação, o contexto sócio-histórico do qual faz parte, sendo, simultaneamente, por ele constituído. Dessa forma, podemos afirmar que: “homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada pólo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles se dilua no outro ou perca a sua singularidade” (AGUIAR, 2000, p. 127).

De acordo com Davis, *et al.* (1989), a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, num determinado tempo e lugar. Desta forma, atividades partilhadas, que se constituem na própria interação social, acabam por adquirir diferentes sentidos, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro, no seio da estrutura social.

Assim sendo, nossa tarefa consiste em compreender esse indivíduo, em sua singularidade. A compreensão da singularidade do sujeito reside, em última instância, na apreensão do processo particular pelo qual se dá a construção da consciência. Para Vygotski, (1993), a psicologia deveria possibilitar a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, tais como a vontade, o pensamento, a linguagem e a consciência. Segundo o autor, o sujeito é um “destilado” das formas de relação mantidas com o real, concebendo o psiquismo, sobretudo como um conjunto de funções de Natureza cultural.

Para ele, as funções psicológicas superiores – que caracterizam o sujeito humano – surgem na e da interação com o ambiente sócio cultural ao qual pertence. Ao assumir as relações sociais como definidoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo do biológico para o campo da cultura. Não nega, entretanto,

que a base material para o desenvolvimento de tais funções seja o cérebro.
(VYGOTSKI, 1993)

Esse reconhecimento só ressalta a sua visão de homem enquanto ser formado pela interação de múltiplos fatores: biológico, social e psicológico. O outro assume, assim, papel fundamental na constituição do sujeito, em razão justamente de ser por meio de sua mediação que se torna possível a construção do psiquismo. Mas, o outro não é tido um simples mediador instrumental, uma vez que a mediação que exerce tem um sentido mais profundo: é condição de desenvolvimento (SIRGADO, 2000).

O termo *função* parece caracterizar o psiquismo como algo em constante movimento, como bem aponta Sirgado “o caráter vago do termo 'função', tal como é usado por Vygotski, coloca certas dificuldades conceituais, mas, por outro lado, ajuda a conceber o psiquismo como algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo e em perpétuo movimento” (2000, p. 70). Na obra *Pensamento e Linguagem* (1987), Vygotski estabelece que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá com base em uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. Desta forma, é o contato social que propicia gradualmente o processo de internalização.

Ao discutir o tema, Sirgado nos traz uma importante contribuição:

o desenvolvimento cultural passa por três momentos: o desenvolvimento em si, para outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo 'dado' em si, realidade natural ou biológica da criança, enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede a emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o 'dado' em si adquire significação para os outros: é o momento histórico da emergência do estado de cultura, momento de distanciamento do homem da realidade 'em si', a qual se desdobra, nele, na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao 'dado' natural se torna significativa para si, ou seja,

para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo "pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, fazendo dele um ser cultural". Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (2000, p. 65 - 6).

Entendemos que, para Vygotski, o termo internalização é utilizado para demonstrar a reconstrução, no plano intrapsíquico, das funções existentes no plano intersíquico. Temos que a atividade internalizada (cuja origem é material) é a atividade significada e, não, a atividade em si. Desse modo, a conversão do social em pessoal é um processo semiótico. Ficaria difícil entender, caso assim não o fosse, como essas funções operam de maneira diversa de pessoa para pessoa. Ainda sobre o tema, Sirgado afirma que:

é a significação que confere ao social sua condição humana, fazendo da sociabilidade animal – expressão de uma organização natural da convivência de indivíduos de uma mesma espécie – uma sociabilidade humana, expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência. Isto quer dizer que a convivência humana é regida por leis históricas e não por mecanismos naturais ou biológicos (2000, p. 61).

Segundo o autor, o evento determinante da história humana é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Esses mediadores transformam os sistemas de sinalização natural em

espaços representacionais, fazendo surgir um mundo novo: o mundo simbólico ou da significação. A linguagem aparece, portanto, como ferramenta fundamental no processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se constitui.

Desta forma, o autor trabalha a noção de que a constituição do sujeito pelo outro se dá no campo da intersubjetividade, entendida como: “o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e de produção de sentido, mundo público de significação” (PINO, 1995, p. 22).

O outro, nesta óptica, não é apenas um mediador instrumental: ele tem um sentido mais profundo, pois é condição de desenvolvimento.

Assim,

a consciência surgirá não só mediante a encarnação dos signos mas, também, por intermédio do processo de significação, que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais. Mas a consciência pertence, também, a um sistema com leis específicas, que é o sistema psíquico (AGUIAR, 2000, p.133).

Vemos, então, que para compreendermos a construção social da consciência, o pensar, agir e sentir só podem ser vistos de maneira integrada. Nesta direção, González Rey diz que:

o sentido é uma síntese subjetiva de dimensões culturais e sociais, históricas e atuais, que estão implicadas nas diversas opções do sujeito em cada momento concreto da vida. O sentido é sempre o resultado de um processo de subjetivação associado a um contexto concreto e imerso no sistema de sentidos subjetivos que caracteriza a vida atual do sujeito. O corpo nunca está separado da produção da trama complexa de sentidos associados com a existência do sujeito concreto dentro de um espaço culturalmente definido (2004, p. 61).

Ao discutir o papel do signo nas conexões cerebrais, Vygotski mostra-nos que as funções psicológicas superiores são também, produto de intensa atividade cerebral e afirma,

A psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que ocorre em algum lugar acima e à parte dos processos cerebrais, senão como expressão subjetiva deles mesmos (os processos), como uma característica especial das funções superiores do cérebro (1991, p. 100).

Nessa medida, temos que as funções psicológicas superiores são resultados da atividade humana, cuja base material é o cérebro. Podemos dizer que são as interações, que se manifestam como ações partilhadas e significadas, que permitem a formação de um plano interno – subjetivo – do sujeito. Mas, como esse sujeito não é passivo na interação, ele, a despeito dela, a internaliza de forma particular.

Ao embasar-nos nos pressupostos da teoria sócio-histórica, percebemos que tanto a consciência como a auto-estima são ambas construídas nas e pelas interações sociais, por meio da internalização das significações vinculadas nos contextos interativos. Mas como estes conceitos se articulam entre si? Quais são seus contornos e limites? O que abrange cada um deles?

Ora, entendemos que a construção do psiquismo humano é processual, algo que se dá na e pela atividade, em um determinado contexto social. Martins (2004a), ao discutir as idéias de Leontiev, afirma que:

com a divisão social do trabalho as relações entre significado e sentido pessoal não necessariamente são coincidentes, observação fundamental no estudo da personalidade. A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se do seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por esse processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada conseqüentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, outrora garantida pela oportunidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles(p. 89).

Em outro momento, a autora aponta que a compreensão de si demanda o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos. Sem ele, não lhe parece possível organizar a atividade em torno de motivos vitais, de modo que a vivência humana aparece de maneira fragmentada. Desta forma, podemos afirmar que:

o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo. Por esse processo os indivíduos deixam de ser autores e se convertem em co-autores de sua própria história (MARTINS, 2004a, p.97).

Em resumo, a atividade partilhada constitui o psiquismo. De fato, isso parece ocorrer em função de ser a interação social (que envolvem atividade e comunicação) que nos permite construir conhecimentos sobre o mundo físico e social (inclusive sobre nós mesmos) e ocasião para valorá-los (em especial os que temos acerca de nós mesmos – a auto-estima). A valoração pode, claro, ter sido construída sob condições de alienação e cristalizar o psiquismo em formas arcaicas, que aparecem

para o próprio sujeito como imutáveis e independentes de sua ação. Se as novas informações não abalam o psiquismo não há, como resultado, a produção de novas formas de ser, de pensar e de sentir. A consciência não se amplia. Por outro lado, se a realidade é multideterminada, cabe também pensar que mudanças na atividade partilhada podem promover novas significações, novas valorações e, conseqüentemente, novas formas de sentir, pensar e agir. O psiquismo, nesse caso, transforma-se e uma consciência diferente surge.

1.2 HÁ ASPECTOS NÃO CONSCIENTES NA CONSCIÊNCIA E NA AUTO-ESTIMA?

Num primeiro momento cabe esclarecer que empregamos o termo “não-consciente” ao invés de “inconsciente”, para estabelecer, de início, uma diferenciação do inconsciente pulsional de Freud. O termo “inconsciente” só será empregado quando se transcrever alguns textos na íntegra, quando das citações. O conceito de “não-consciente” foi definido de forma semelhante por Vygotski, Heller e González Rey. Para o primeiro, “a vida psíquica supõe uma série de fenômenos excessivamente fragmentários, que continuam a existir mesmo sem termos consciência deles” (VYGOTSKI, 1991, p. 105).

Ainda de acordo com esse mesmo autor (1991), o não-consciente é constituído por aspectos não nomeados, de forma que consciente e não-consciente constituem uma unidade que vive em constante tensão. O não-consciente refere-se

a tudo que não foi simbolizado na atividade, às experiências que não passaram pelo canal da simbolização, ou seja, foram vividas, mas não nomeadas. De igual modo, Agnes Heller (1985), ao pensar o não-consciente, considera-o como “unidades de memória em que o acontecimento é armazenado sem conceitualização” (p. 85).

Sobre o tema, Neves afirma que existe uma relação de mediação entre consciência e não-consciência, de modo que a primeira não se dilui na segunda e vice-versa. Para a autora, cada termo mantém sua identidade, mas um não existe sem o outro. Assim, “o inconsciente é parte constitutiva da consciência e vice-versa. É importante afirmar que também o inconsciente é histórico e social, ao mesmo tempo em que é único” (1997, p. 28). Dessa maneira, acreditamos que, por meio da dinâmica existente entre a consciência e a não-consciência, aspectos não nomeados podem se articular e tornarem-se conscientes. Segundo Martins (2004a), as verdadeiras raízes do inconsciente encontram-se na produção da vida material e nas relações que dela resultam.

Como já dito antes, acreditamos ser a consciência que permite ao homem a construção de conhecimentos e a valoração do mundo físico e social e, também, de si próprio. Os critérios de valoração sejam quais forem, estão ligados à consciência e participam do conhecimento do real, auxiliando no planejamento das ações. Podem

ser nomeados, significados e expressos por signos ou, diversamente, podem estar total ou parcialmente fora do campo da consciência. Quando isso ocorre, os critérios de valoração, a despeito de enigmáticos, interferem nos modos de pensar, sentir e agir.

A presença de aspectos não-conscientes se faz presente, portanto, na formação da consciência de si, incidindo notadamente na forma pela qual o sujeito irá se valorar, ou seja, na construção do que estamos chamando de auto-estima.

1.3 QUAL O PAPEL DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS NA CONSCIÊNCIA E NA AUTO-ESTIMA?

Da mesma forma que qualquer outra atividade humana, o pensamento é produzido por motivos, não existindo como “algo em si mesmo”, como um fenômeno puro. O pensamento é sempre relativo a alguém que possui interesses, sentimentos, emoções, necessidades etc. Lane (1995) destaca que o pensar, o agir, o perceber, o sentir, constituem um processo unificado, denominado “mediação emocional”. Afirma que, para Vygotski, as emoções têm um caráter comunicativo, sendo: “uma linguagem, cujas mensagens podem tanto desencadear o desenvolvimento da consciência como fragmentá-la” (p. 57). Salienta, portanto, uma dimensão que é singular e própria de cada indivíduo. Nesse caminho, a linguagem tem um papel fundamental: o de permitir a comunicação, o planejamento e a regulação da conduta. Pode-se considerar, ainda, que é ela, em especial, que permite a apreensão de como se é percebido e, conseqüentemente, de quem se é.

Daí o privilégio alocado à comunicação interpessoal, aos afetos e às emoções (tratados de forma não sistemática, mas sempre com grande relevo, nos trabalhos de Vygotski). Obras como *“La Psique, La Consciencia, El Inconsciente”* (1991) e *“Las Emociones y su Desarrollo en la Edad Infantil”* (1993) confirmam esse fato. Nestes estudos, o autor aponta que a dimensão afetiva ou emocional é um fator imprescindível para a tomada de consciência e para a ação do sujeito em seu mundo social. Fica claro, portanto, que ao lado da linguagem e do pensamento, a emoção é uma dimensão fundamental da consciência.

Desta forma, a atividade significativa possui, ao lado das dimensões cognitivas e intelectuais, uma dimensão emocional.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKI, 1987, p. 187).

González Rey (2000) e Aguiar (2000), pautados nas idéias de Vygotski, afirmam que as emoções são construídas e não dadas naturalmente. Destacam a importância da vivência afetiva da criança em seu meio: o desenvolvimento humano representa uma unidade indissolúvel do orgânico e do social, a qual se expressa no psiquismo que, por sua vez, integra aspectos cognitivos e afetivos. Para Aguiar, o pensamento sempre será um fenômeno que envolve intrinsecamente tanto a cognição como a emoção.

Daí a possibilidade de considerar que, tal como a linguagem, cognição e emoção são socialmente construídas, sendo espúria toda e qualquer tentativa de as

dicotomizar. Ainda que tendo raízes genéticas distintas, eles passam, posteriormente, a integrar a consciência humana.

Nega-se, aqui, a visão psicologizante, na qual essas questões são tratadas como entidades próprias e peculiares de um sujeito isolado do social.

Lane (1995, p. 59) lembra-nos a necessidade de reconhecer a natureza mediacional das emoções na constituição do psiquismo, uma vez que elas estão sempre presentes na consciência e nas ações do indivíduo, diferenciando-se histórica e socialmente por meio da linguagem. Se, tal como postula Vygotski, o pensamento envolve emoções e sentimentos e se expressa por meio da linguagem, podemos concluir que também a afetividade ganha acesso à consciência via signos, ou seja, por intermédio da nomeação. A mesma autora, em outro momento, afirma que as emoções “se constituem em uma linguagem, cujas mensagens podem tanto desencadear o desenvolvimento da consciência como fragmentá-la” (LANE, 1995, p. 57). As emoções são constituídas sempre a partir das experiências, as quais ora são significadas por meio da linguagem, adquirindo um sentido para o sujeito, ora não o são, permanecendo não-conscientes, ou seja, não-nomeadas.

Voltando à necessidade, já demonstrada, de compreender o papel das emoções no psiquismo humano, procuramos diferenciar as vivências emocionais em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos. Em sua obra

“Psicologia da Arte” (2001), Vygotski trata da natureza orgânica das emoções e de sua expressão na Arte: “[...] a emoção é dotada de uma natureza geral [...] É como se na emoção se manifestasse a verdadeira solidariedade de nosso organismo [...]” (p. 267). No entanto, a despeito de sua origem orgânica, as emoções são conformadas pelo social, uma vez que é este que lhes confere nome e, por conseguinte, a consciência do significado daquilo que se sente.

Para Heller (1985), sentir significa ‘estar implicado em algo’, de modo que o sentir está presente no atuar e no pensar, pois não é possível haver implicação zero, ou seja, um acontecimento sem significado. Mesmo as situações mais rotineiras e triviais são, segundo a autora, significadas, a despeito de possuírem baixa implicação. Em sua obra “Teoria de los Sentimientos” (1985), Heller reafirma o caráter social das emoções (denominadas de ‘afetos’). Estabelece, ainda, uma distinção entre elas e os sentimentos: sustenta que esses últimos têm caráter mais duradouro. Para diferenciar emoções e sentimentos, utiliza-se da expressão figura/fundo. As emoções, em razão de seu caráter comunicativo, empírico, seriam sempre “figura”, enquanto que os sentimentos, por terem natureza mais permanente, ora podem ser “figura”, ora “fundo”. Nesse trabalho, os termos emoções e sentimentos diferenciam-se entre si, na medida em que se entende que as primeiras:

- a) possuem uma origem biológica, enquanto os sentimentos são socialmente construídos;

- b) são não-conscientes, enquanto que os sentimentos, por serem socialmente mediados (passando, necessariamente, pela interpretação do outro) são sempre conscientes;
- c) ganham consciência por intermédio do outro, uma vez que é o outro quem lhes atribui uma significação, ao dar-lhes um nome.

É bom lembrarmos que os significados das emoções - e principalmente dos sentimentos - são apreendidos e transformados na e por intermédio da interação. É pelo outro que nos é possível uma valoração acerca de nós mesmos e é com o outro que temos a possibilidade de modificarmos nossas formas de ser, de pensar e de sentir, transformando-nos ao longo da vida. Em suma, os afetos (emoções e sentimentos) exercem o papel de auxiliares na avaliação do real (mundo físico e social) e na apreciação que fazemos de nós mesmos.

1.4 QUAL É O TRABALHO DA CONSCIÊNCIA?

O homem é construído nas relações que estabelece com o mundo físico e social. É por meio da atividade partilhada que se constroem as significações (intersubjetividade), que originam o plano interno do sujeito, ou seja, à consciência. A consciência abarca conhecimentos sobre o mundo físico e social, bem como

acerca do próprio sujeito. Esses conhecimentos, ao serem valorados, criam atitudes, predisposições para agir, pensar e sentir de ‘uma certa maneira’.

Dessa forma, o conhecimento do mundo físico e social, juntamente com o conhecimento de si, são sempre valorados, gerando atitudes. Como conhecimentos e valorações mudam, pode-se concluir que o psiquismo também se altera, decorrendo daí seu caráter processual. Mas como a “fatia” que a consciência recorta e significa do real é muito menor do que o real e suas significações, muitas delas são internalizadas de maneira não nomeada, permanecendo, portanto, não conscientes.

Voltando ao nosso tema: como histórias de fracasso vividas na escola são incorporadas à consciência de quem as viveu? Esses sujeitos, ao viverem novas experiências, podem re-significar as experiências passadas, transformando a percepção e a valoração que faziam do mundo físico e social e de si mesmos? Ganhando-se uma maior consciência de si - e das próprias possibilidades – ganha-se também uma nova forma de ser, de sentir e de atuar no mundo? O papel da consciência é, em sendo esse o caso, o de gerar contradições entre o que se achava que se é e o que se crê poder vir a ser (ou se é), de modo a engendrar mudanças no psiquismo?

1.5 O PAPEL DAS PRÁTICAS ESCOLARES: AUTO-ESTIMA X APRENDIZAGEM

Embora a questão da auto-estima seja importante não apenas para a Psicologia da Educação, mas para a Psicologia como um todo, até o momento

poucos autores que partem de uma perspectiva crítica voltaram-se, como já dito em outro momento, para seu estudo. Desta forma, o cenário permanece aberto para que se continue entendendo a auto-estima como um aspecto isolado dos demais processos humanos. Meira (2003) aponta o que é necessário para nos afastarmos dos riscos de resvalarmos em distorções psicologizantes, realizando um discurso crítico usando a “velha e boa psicologia” de sempre:

é preciso analisar a relação entre a subjetividade e os mecanismos escolares de maneira qualitativamente diferente. Não se trata de negar que determinados conflitos psíquicos podem afetar negativamente a experiência escolar das crianças, mas deve-se pensar que a forma como a escola se relaciona com elas tanto pode ajudá-las a superar dificuldades quanto levar ao agravamento e até à cronificação de seus problemas (p. 50).

Não podemos, também, deixar de considerar que a preocupação com a auto-estima aparece de forma recorrente, implícita ou explicitamente, nos programas educacionais oficiais. Já na década de setenta, o programa Alfa, cujo objetivo era diminuir os índices de reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental, preocupava-se em promover o autoconceito e a auto-estima de professores e alunos. Assim, mencionava que: “[...] na área de Comunicação estão desenvolvidos os conteúdos que se destinam especialmente a construir um autoconceito positivo em seus alunos” (PROGRAMA ALFA, p. 57).

O programa Classe de Aceleração marcou a década de noventa, no país. Buscava-se, por seu intermédio, criar nas escolas um projeto pedagógico capaz de ultrapassar a cultura da repetência que nelas vigorava. Atuando junto a alunos com defasagem idade/série em razão de múltiplas reprovações, demonstrava nítida

preocupação com a auto-estima de tais estudantes. Ressaltava que, devido à história de fracasso pela qual os alunos passaram:

o ponto de partida do projeto é o resgate da auto-estima dessas crianças e jovens, para que readquiram confiança em sua capacidade de aprender e possam, assim, ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolver habilidades que lhes permitam a reintegração no curso regular de estudos (FDE-SP, 1997, p. 7).

Nessa mesma década, o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), elaborado pelo MEC, salienta a necessidade de um trabalho que promova a auto-estima, afirmando que:

a aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua auto-estima (PCNs - Introdução, 2000, p. 53)

Ao explicitar seus objetivos, os parâmetros afirmam que: “os objetivos definem-se em termos de capacidade de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação

interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (PCNs - Introdução, 2000, p. 67).

Os documentos apontam para um avanço em relação ao tema, podendo mesmo nos dar a impressão de que essas são questões já resolvidas. No entanto, se existem novas elaborações teóricas, elas ainda não se fizeram presentes na prática pedagógica. No cotidiano escolar, produzimos, muitas vezes, práticas de exclusão que constroem crianças com as chamadas ‘necessidades especiais’:

primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema) e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças normais). Depois, inventamos práticas visando resgatar uma auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se o sentimento de incapacidade e o de discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas (MACHADO, 1997, p. 68).

Neste sentido, parece-nos relevante discutir o papel da educação na construção da subjetividade humana. Segundo Saviani (1991, p. 21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Se for verdade que existe um vínculo entre auto-estima e resultados escolares, em que situações ele pode ser rompido? Será que uma vez estabelecida uma visão negativa de si, ela não passa a ser elemento central do psiquismo humano, difícil de ser alterada mesmo à luz de evidências contrárias? Será que a auto-estima, uma vez constituída, não adquire estabilidade e relativa autonomia em face às circunstâncias situacionais, marcando de forma duradoura a dinâmica do psiquismo?

1.6 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Normatizado e amparado legalmente pelo parecer nº 170/96, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e resoluções da SEE-SP (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo) de 13/5/96 e 3/7/96, o projeto “Classes de aceleração” destinava-se a estudantes que apresentavam distorção idade/série. Segundo a proposta pedagógica apresentada pela SEE/SP - (FDE, 1998, p. 7), essas classes pretendiam “recuperar a trajetória dos alunos, buscando eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, [...] reintegrando-os no percurso regular do Ensino Fundamental”.

Isso era necessário, ainda de acordo com a proposta acima referida, porque a defasagem idade/série, bem como a evasão escolar, alcançavam, no Estado de São Paulo, índices que se aproximavam dos 30% até a quarta série, e ultrapassavam os 40%, a partir da quinta série. A maior incidência desses problemas dava-se nas regiões periféricas da capital, em municípios da grande São Paulo e em algumas regiões do interior. Tendo em vista a grande perda de alunos, ocasionada principalmente pela repetência, criaram-se as classes de aceleração, na tentativa de recuperar a trajetória escolar dos alunos em situação de risco.

As classes de aceleração foram organizadas da seguinte forma:

- a) aceleração I, com crianças que poderiam ser encaminhadas para a 4ª ou 5ª séries do ensino regular ou, em casos especiais, para aceleração II;
- b) aceleração II, com crianças que seriam encaminhadas para a 5ª série.

Estas classes eram montadas tendo por base a série em que os alunos se encontravam matriculados: os do CB (Ciclo Básico) eram encaminhados para Aceleração I; os que freqüentam a 3ª e/ou 4ª série, para a Aceleração II. Cada classe era composta de, no mínimo 20 e, no máximo, 25 alunos. Em quaisquer dos casos, todos deveriam cumprir pelo menos 75% de freqüência em relação ao total dos dias letivos e atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela proposta curricular elaborada especificamente para os alunos participantes do projeto. Nela, estavam contidos os princípios pedagógicos, bem como os conteúdos curriculares a serem ministrados nas classes de aceleração.

Para o desenvolvimento do Projeto, os primeiros professores receberam capacitação específica, com duração de 120 horas, distribuídas em cinco encontros de 24 horas. Neles, discutiam-se aspectos teóricos e, também, a utilização do material pedagógico, o qual foi elaborado especialmente para os docentes e alunos envolvidos no projeto. Esse material compreendia:

- a) apoio para a implementação da Proposta, contendo os aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais que deveriam ser contemplados na implementação das Classes de Aceleração;

b) material de Apoio ao Professor, no qual se discutiam e se davam exemplos de situações de ensino/ aprendizagem.

c) material de Apoio ao Aluno, que enfocava todos os componentes curriculares relacionados diretamente ao material de Apoio do Professor e subsidiava o trabalho diário do aluno.

CAPÍTULO II

2. MÉTODO

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao delinear o processo de investigação nos preocupamos em especificar os fundamentos metodológicos coerentes com a abordagem sócio-histórica. Neste sentido, entendíamos que a adoção do método iria muito além de uma opção por este ou aquele instrumento. Assim sendo, tínhamos clareza de que a questão metodológica não estava dissociada de uma abordagem ontológica e epistemológica, como bem aponta Gonçalves (2001): “Nesta perspectiva, a concepção de método incluiu a noção de historicidade, ou seja, entende-se que os pressupostos que embasam um método são produzidos historicamente, expressando questões concretas presentes na vida material dos homens” (p. 113).

Sem a intenção de esgotarmos a discussão que permeia a questão metodológica na modernidade, destacamos a importância de fazer alguns apontamentos a esse respeito para reiterarmos nossa escolha pela perspectiva sócio-histórica. Segundo Saviani (2004)

a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples, é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência (p. 45).

O surgimento da Psicologia como ciência ocorreu no final do século XIX. Seu desenvolvimento foi marcado pelo positivismo e seus desdobramentos. Algumas alternativas a essa forma de encarar o real foram feitas, destacando-se entre elas a fenomenologia e a psicanálise. Historicamente, segundo Souza (2005):

vários pesquisadores apontam para o fato de que a psicologia tem passado por várias “crises”, em que são realizadas discussões de caráter epistemológico, teórico e metodológico, em busca da definição de seu objeto de estudo, deixando marcas importantes na produção acadêmica do século XX (p.13).

Embora essas abordagens tenham uma importância histórica pelo contraponto ao positivismo, a superação da dicotomia sujeito-objeto só pode ser feita, em nosso entender, a partir da proposta construída por Vygotski. Cabe, portanto, explicitar sua concepção materialista, dialética e histórica. Desde 1927, quando escreve “O Significado Histórico da Crise na Psicologia – uma investigação metodológica”, Vygotski chama-nos a atenção para a necessidade de um método que permitisse a compreensão da complexidade do objeto da psicologia - o homem e suas funções psicológicas. Segundo Aguiar (2001, p.130), Vygotski indica em sua obra que,

não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem/mundo. Assim, falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão ou seja ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes.

Segundo Vygotski (1998, p. 85–6) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Consideramos importante registrar que investigação da auto-estima exige que sua apreensão se dê a partir dos indivíduos em suas circunstâncias. Entendemos, assim, que a auto-estima é um fenômeno interacional, no qual a singularidade e a universalidade se articulam. A apreensão do homem se dá como nos aponta Oliveira (2001): “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (p. 1). Dessa forma, a auto-estima nada mais é do que a expressão particular de uma realidade social mais ampla.

O objeto desse estudo - a auto-estima – apóia-se na perspectiva adotada, na qual se postula que a trilha do conhecimento parte do particular e caminha em direção ao universal, tendo o particular enquanto mediador. Cabe aqui, uma discussão sobre três categorias: de singular, de particular e de universal. Segundo Martins (2001):

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade, sendo, portanto, o ponto de partida do conhecimento. Em sua expressão universal, para além de suas definibilidades exteriores passíveis de apreensão imediata, revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua essência ou a sua totalidade histórico-social. Entretanto nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Enquanto opostos, se identificam de tal forma que o singular não existe se não em uma relação com o universal, que por sua vez é propriedade ou essência do singular, ou seja, só existe através do singular. A contínua tensão destes opostos, a unidade e luta destes contrários, se manifesta na expressão particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se expressa em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal (p. 179).

A metodologia decorrente desta posição teórica requer, portanto, que a pesquisa parta de dados empíricos para chegar a uma formulação genérica e, portanto, abstrata, de seu significado. Com base nessa formulação, cabe retornar aos dados empíricos, verificando se a mediação da teoria permite explicar “o concreto”, ou seja, aquilo que a observação imediata não consegue capturar: o significado.

A realidade não se dá a conhecer imediatamente. Todavia não é a soma parcial de seus ‘recortes’ que permite chegar à sua compreensão como totalidade concreta. O ponto de partida é sempre o empírico, mas o empírico revela apenas o aparecer social e nem sempre possibilita a apreensão de seu real significado por meio da observação imediata (FRANCO, 1994, p. 145)

Nesse sentido, o movimento será sempre do empírico para o abstrato e do abstrato para o concreto, na tentativa de compreender o fenômeno em toda a complexidade de suas determinações. É Vygotski (1991) quem nos afirma que:

a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral mais complexo (p.103).

Sobre a propriedade do caráter dialético e materialista do método vygotskiano, Duarte afirma:

dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vygotski não partilhava de qualquer tipo de mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao

indivíduo, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é o reflexo dessa realidade. (2000, p. 87).

Em vista disto, consideramos oportuno utilizar neste estudo a perspectiva qualitativa, embora saibamos que algumas críticas têm sido feitas a sua adoção. Autores, como Martins (2001) e Duarte (2000), alegam que essa abordagem seria apenas um pseudo-rompimento com a postura positivista. Cabe, portanto, dizer que compreendemos como pesquisa qualitativa àquela que,

assentada em um modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...] contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos etc. (FRANCO, 1994, p. 154)

O conhecimento, assim, não pode ser entendido como “um rol” de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). Ao contrário, ele pressupõe uma forte interdependência entre o sujeito e o objeto, ou seja, um vínculo indissociável entre a singularidade do primeiro e a objetividade do segundo. Assim, consideramos que a apreensão do papel da auto-estima, em sua relação com a consciência, passa por um conjunto de relações e determinações, em um contexto social definido. Nessa rede de relações interagem diferentes culturas (a familiar e a escolar) vivências particulares em um e outro ambiente e, ainda, relações estabelecidas entre o sujeito e seu grupo familiar, colegas e professores.

Buscamos, pela técnica da história de vida, apreender a maneira como o indivíduo compreende sua história, em especial a forma como vê sua família e escola e a maneira como se vê enquanto

filho e aluno. Optamos por essa técnica por dois motivos: a) nela, o participante é o autor da narrativa e, b) o substrato da formação da sua auto-estima é a própria vida, capturado pela narrativa de quem a viveu.

Martins (2001), ao utilizar a técnica do relato oral, aponta-nos que este não deixa de ser o relato de representação do indivíduo sobre sua vida, e sendo assim, traz consigo tanto aspectos subjetivos e objetivos. Ao fazer uso desta técnica, consideramos que ela nos permite compreender os elementos constitutivos da auto-estima e de seu movimento, identificando os dados objetivos que a própria representação subjetiva guarda e, ao mesmo tempo, a subjetividade expressa nos conteúdos objetivos relatados.

O percurso que assumimos nesta investigação pode ser assim sintetizado: pelo relato da história de vida buscamos apreender o processo de construção da auto-estima em alunos que freqüentaram classes de aceleração, identificando, pela mediação das postulações teóricas advindas da psicologia sócio-histórica, a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada.

O método seguiu algumas etapas, ainda que não de forma linear. Foram elas:

- a) coleta de dados biográficos – a apreensão e significados alocados às experiências vividas, tal como narradas pelos sujeitos e, ainda, como relatados em depoimentos;

- b) transcrição dos relatos dos participantes, leitura e apreensão dos principais focos da narrativa;
- c) apresentação do material transcrito para cada sujeito, com o intuito de esclarecer e aprofundar os dados já coletados;
- d) nova análise da narrativa, à luz dos esclarecimentos prestados, do referencial teórico e do conhecimento sobre a situação material, social e cultural dos participantes;
- e) levantamento de hipóteses para compreender o movimento da construção da auto-estima;
- f) volta aos dados para verificar se as hipóteses aventadas explicavam os resultados obtidos. Nessa medida, buscávamos cotejar o material empírico aos teóricos e às condições concretas de existência dos participantes.

2.1.1 Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa foi verificar como se dá a construção da auto-estima no processo de ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola. Para tanto, investigamos alunos egressos das Classes de Aceleração, que estavam - ou deveriam estar - cursando o Ensino Médio. Os objetivos específicos do trabalho foram os seguintes:

- a) descrever como os alunos egressos das “Classes de Aceleração” relatavam e valoravam sua história pessoal e escolar, identificando as implicações dessa história para sua vida na época e futura. Utilizou-se, aqui, a técnica “história de vida”, bem como depoimentos sobre a percepção da vivência escolar, antes, durante e depois da passagem pelas “Classes de Aceleração”;
- b) apreender se houve modificações na visão que os participantes tinham acerca de si mesmos em função de sua trajetória na escola, bem como a perspectiva que no momento orientava suas vidas;
- c) articular o conceito de auto-estima com a categoria “consciência”, recorrendo tanto à mediação teórica como à forma particular como os participantes da pesquisa pensavam suas vidas.

2.1.2 Hipóteses preliminares

- a) o aluno que cursou a classe de aceleração apresentava, necessariamente, uma auto-estima predominantemente negativa quanto à sua aprendizagem, ou seja, estava convencido de que não era capaz de aprender;
- b) as classes de aceleração, pelo menos as iniciais, garantiam a aprendizagem e, portanto, devem ter promovido mudanças na forma desses indivíduos se valorarem;

- c) a depender do papel desempenhado pelos sujeitos na família, ele pode contribuir para a construção de uma valoração acentuadamente positiva acerca de si.

2.1.3 Hipótese levantada a partir da leitura

- a) a auto-estima, como todo fenômeno humano, é produzida nas condições concretas de existência;
- b) a escola do pobre é pobre: não cumpre o seu papel, porque não fornece condições para que a criança se transforme em um cidadão de fato e de direito, na medida em que destrói a crença de que se é capaz.

2.2 PROCEDIMENTOS

2.2.1 A escolha do local da pesquisa

Selecionou-se, em função de razões de caráter prático, uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Nela, procurou-se, junto a uma das escolas que tiveram “Classes de Aceleração”, localizar os prontuários dos alunos, buscando identificar aqueles que foram delas egressos nos anos de 97/98/99. Uma vez realizada essa etapa, contatamos a direção da unidade escolar para as quais tais

alunos foram encaminhados, no intuito de obtermos permissão para lá desenvolvermos a pesquisa.

2.2.2 A seleção dos participantes

Dois sujeitos foram intencionalmente selecionados, buscando atender aos seguintes critérios:

- ser ex-aluno da classe de aceleração;
- ter freqüentado o segundo ciclo (os quatro últimos anos) do Ensino Fundamental ou estar cursando o Ensino Médio.

Foi explicitado para os participantes que o objetivo do trabalho era estudar como se deu sua trajetória escolar. Não lhes foi dito que se pretendia, por meio dela, apreender as relações entre auto-estima e consciência, nem tampouco se mencionou que o fato de ter o aluno sido membro das classes de aceleração era um dos critérios empregados. No primeiro caso, a informação era irrelevante e, no segundo, poderia acionar – caso existissem – preconceitos e desconfianças que iam de encontro à interação amistosa que se pretendia estabelecer com os sujeitos. Autorização para gravar o relato foi solicitada. Os encontros com os participantes ocorreram em hora e local de sua conveniência.

2.2.3 Técnica de pesquisa

Foi pedido aos participantes que relatassem sua “história de vida”. A pesquisadora, para incentivá-los a falar recorria, na maior parte das vezes a expressões tais como: “*conta um pouco mais sobre isso*”; “*não entendi direito, você pode me explicar melhor*”, “*que interessante, como é que acontecia isso?*” Para aprofundar temas tidos como centrais para este estudo - família (descrição, relações, atividades, expectativas); escola (relações, desempenho, satisfação, expectativa); futuro (projetos e expectativas); dinâmica psicológica (características emocionais e cognitivas) e os papéis assumidos, foi empregada a técnica denominada depoimento, na qual perguntas específicas foram formuladas, sempre em encontros posteriores. (ver anexo)

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS

3.1 A CIDADE: CENÁRIO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA

O presente estudo partiu do pressuposto de que era fundamental conhecer o processo histórico no qual se constituíam os sujeitos pesquisados. Que cenário era este? Quem eram estes alunos? Como viviam? Se a auto-estima é socialmente construída, interessava-nos em muito saber em que circunstâncias físicas, sociais e culturais viviam estas pessoas.

A cidade onde a pesquisa foi desenvolvida situa-se no interior de São Paulo e conta com aproximadamente 41000 (quarenta e um mil) habitantes. Vivem nela cerca de 135 (cento e trinta e cinco) anos de existência. Sua rede de ensino (Fundamental e Médio) pode ser vista na tabela abaixo:

Número de Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por dependência administrativa:

Fonte: elaboração nossa

As duas primeiras escolas nas quais rastreamos os alunos que freqüentaram as Classes de Aceleração estavam localizadas no centro da cidade. Já a terceira situava-se em um bairro periférico.

Apresentamos, abaixo, uma síntese da situação do município em que a pesquisa foi realizada, com ênfase no grupo que era tido como aquele que apresentava maior vulnerabilidade social. Os dados foram extraídos dos relatórios da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) sobre o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) (Fundação SEADE; Fundação IBGE. Censo Demográfico 2000; Secretaria da Educação; Secretaria da Fazenda; Secretaria de Estado de Energia; Ministério do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais– RAIS: disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/iprs/>).

Situação média do Município X, em termos de vulnerabilidade¹:

O Município X, que integra a Região Administrativa de Y, possuía, em 2000, 41000 habitantes. Uma análise das condições de vida de seus habitantes mostra que os responsáveis pelos domicílios auferiam, em média, R\$ 715, sendo que 55,9% ganhavam no máximo três salários mínimos. Esses responsáveis tinham, em média, 5,7 anos de estudo, 31,8% deles completaram o ensino fundamental e 9,4% eram analfabetos. Em relação aos indicadores demográficos, a idade média dos chefes de domicílios era de 47 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 13,4% do total. As mulheres responsáveis pelo domicílio correspondiam a 19,6% e a parcela de crianças com menos de cinco anos equivalia a 8,5% do total da população.

Grupo 6 (vulnerabilidade muito alta): é formado por 1.396 pessoas (3,4% do total). No espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos responsáveis pelo domicílio era de R\$371 e 78,0% deles auferiam renda de até três salários mínimos. Em termos de escolaridade, os chefes de domicílios apresentavam, em média, 4,0 anos de estudo, 85,2% deles eram alfabetizados e 16,4% completaram o ensino fundamental. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 41 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 26,7%. As mulheres chefes de domicílios correspondiam a 11,6% e a parcela de crianças de 0 a 4 anos equivalia a 13,0% do total da população desse grupo.

Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade.

Como pode ser visto, a situação do município X melhorou em termos de escolaridade, ao ampliar o atendimento pré-escolar e, em menor medida, em aumentar a proporção de jovens que terminaram os ensinos fundamental e médio. Por outro lado, se o indicador de escolaridade melhorou, a vulnerabilidade social aumentou. Em outras palavras, se houve melhoria na situação média do município em termos de escolaridade, ela não chega a afetar o grupo de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, a frequência à escola parece não ter impacto no grupo ao qual se vinculam os sujeitos dessa pesquisa.

¹ Nota: Foram excluídos os setores censitários sem informação devido ao sigilo estatístico.

3.1.1 O percurso da pesquisa

As escolas que abrigaram o projeto CA eram três, no município estudado: uma delas, estadual, possui os dois ciclos do Ensino Fundamental, e as outras duas, municipais, contam apenas com o primeiro ciclo. Nas três escolas, as classes funcionavam integradas às demais salas, sendo amplas e arejadas. O projeto foi desenvolvido durante os anos de 1997, 1998 e 1999. Vale dizer que a primeira escola é bem situada, central, conta com mais de cinquenta anos e é tida pela população como a melhor escola pública de ensino fundamental da cidade. A segunda tinha trinta anos e, apesar de estar bem localizada, não gozava do mesmo prestígio da primeira. A terceira escola existia há 13 anos e ficava afastada do Centro.

Na escola estadual onde funcionaram os dois ciclos, o rastreamento dos alunos que freqüentaram as CA não foi simples. Além de conversas com a direção e coordenação, tivemos que lançar mão de contatos informais com as professoras que lecionaram nas CA, considerando que os dados obtidos nessa unidade não eram precisos.

Segundo a coordenadora, os arquivos encontravam-se no depósito e seria muito difícil resgatá-los. O único documento que nos foi fornecido era uma lista de uma das oitavas séries do ano anterior, composta por alunos que freqüentaram as CA. Foi-nos dado, também, o telefone da professora que trabalhou com esses alunos, dizendo-nos que, na certa, ela saberia o nome daqueles que, na época, estariam cursando o Ensino Médio.

Por último, fomos levados a uma 8ª série e apresentados a quatro alunos que freqüentaram as CA. Nesta escola, não foi possível saber, com certeza, quantos alunos passaram pela Aceleração, quem eram e onde estavam.

A segunda sofreu o processo de municipalização, em 1999. No primeiro ano de funcionamento do projeto, a escola ainda era ligada à rede estadual e funcionavam nela os dois ciclos do Ensino Fundamental. Nos dois anos seguintes, ela se transformou em unidade municipal, trabalhando apenas com alunos do primeiro ciclo. Segundo a diretora, o projeto continuou a seguir os parâmetros anteriormente adotados e a utilizar os mesmos materiais.

Durante os três anos de funcionamento, o projeto atendeu cerca de setenta e cinco alunos, totalizando três turmas – uma por ano. Os alunos egressos desta unidade foram encaminhados a uma escola estadual vizinha, na qual funcionavam o segundo ciclo do ensino fundamental e o Ensino Médio. Segundo a diretora desta unidade, os alunos que passaram pelas CA se encontravam na sétima série, formada por vinte e cinco alunos. Não existiam, nesta unidade, alunos que freqüentaram as CA e, na época da pesquisa, cursavam o Ensino Médio.

A terceira escola atendeu cerca de 50 alunos em dois anos. Esta escola funcionava na ocasião, com o segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A receptividade nela encontrada foi muito boa: a diretora ajudou a pesquisadora a levantar as turmas, bem como a localizar os prontuários dos alunos que freqüentaram as CA e, ainda, a localizar sua situação escolar no ano da coleta de dados. Não se percebeu, nesse intento, qualquer tentativa de mascarar e/ou controlar o acesso aos dados requeridos.

De fato, a diretora tinha concluído seu mestrado em Educação na UNESP de Marília, estando, portanto, ciente da importância de dados fidedignos. Além disso, estava no posto há cerca de um ano, não podendo ser, por isso, responsável pelo que ocorreu no período estudado.

Garimpar os dados foi um trabalho árduo. A maioria dos alunos não tinha telefone e não freqüentavam mais a escola. Foram localizados cinco deles cursando o Ensino Médio e três que não mais estudavam, mas moravam ainda no mesmo bairro. Como, das três escolas, esta foi a única que possibilitou o acesso aos prontuários dos alunos, descartamos as duas anteriores. Assim, selecionamos uma moça que permanecia aluna da escola e, um rapaz que, atendendo aos critérios

estipulados, foi localizado por meio de seu irmão, que freqüentava um programa de recuperação de adolescentes infratores. Consultados sobre se queriam participar da pesquisa aceitaram e desta forma, as entrevistas foram agendadas.

3.1.2 O bairro

É um bairro bastante periférico da cidade (um dos mais afastados). Foi marcadamente formado por trabalhadores não qualificados. Parte de seus moradores veio de uma favela central, que foi desativada. Casas populares foram construídas no atual bairro e a população retirada foi levada para compô-lo. Muitos dos moradores atuavam como bóias-frias na região, enquanto outros buscavam sustento junto às máquinas de arroz ou às fábricas de sapato, em trabalhos não especializados. Nos últimos anos, mais precisamente na última década, a população local relatou vir sofrendo com o tráfico de drogas.

3.1.3 Descrição da escola

Tratava-se de uma escola pequena, com cheiro de pintura nova e funcionamento tranqüilo. Os portões da escola permaneciam abertos durante todo período de aula. Os alunos demonstravam ter vínculos com os funcionários, paravam para cumprimentá-los e, durante os intervalos, muitos se dirigiam até a biblioteca para “bater um papo” com a bibliotecária. Durante os dias em que

freqüentamos a escola, alguns ex-alunos também apareceram para, segundos eles “matar as saudades”. Tudo levou a crer que um clima harmonioso marcava a escola.

3.1.4 Um primeiro olhar sobre os dados

Ao pesquisar sobre o tema aceleração de aprendizagem, Poli (2003) nos traz dados interessantes e semelhantes aos encontrados na presente pesquisa. A autora pesquisou 259 alunos oriundos do oeste catarinense e constatou que a grande maioria dessas crianças pertencia a um contexto familiar e social de muita pobreza. Esse dado, infelizmente, parece ser recorrente, foi em um cenário semelhante que encontramos nossos jovens: Lúcia e Eduardo, cujas histórias de vida passamos a relatar a seguir.

3.2 LÚCIA

Vi vago o adiante da noite, com sombras mais apresentadas.
Eu, quem eu era? De que lado eu era?
Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*

Esta é a história de uma jovem de 19 anos, alta, negra e sorridente. Na época da primeira entrevista, Lucia estudava no segundo ano do ensino médio de uma escola estadual. Na última, era aluna concluinte. As primeiras entrevistas foram gravadas na escola. Naquele momento, Lucia estava trabalhando como babá. No entanto, quando a procuramos para que lesse a entrevista transcrita, cerca de 10 meses depois, estava empregada em um posto na estrada que liga Ourinhos à Bauru, como balconista.

Encontramos muita dificuldade para estabelecer os últimos contatos, uma vez que Lúcia freqüentemente dobrava o turno. Nessas ocasiões, saía às 6hs da manhã e retornava para casa só às 23hs. Como não constava nenhum telefone de seus registros escolares, fomos à sua casa por várias vezes, sem a encontrar.

Por último, tentamos o posto de gasolina: pedimos permissão ao gerente e, finalmente, conseguimos falar com Lúcia. Ela surgia, com um grande sorriso no rosto, segurava afetuosamente no braço do gerente (como se estivesse pedindo permissão) e nos dirigia a palavra. Como ela estava em horário de trabalho, agendamos um encontro.

O último encontro foi marcado na tarde em que Lúcia teria folga para ir à missa de formatura do tão sonhado Ensino Médio, que acabara de concluir. Esta conversa durou cerca de 30 minutos. Ela estava muito sorridente e se dizia feliz por ter conseguido concluir o Ensino Médio. Não foi possível agendar outro encontro devido às suas condições de trabalho.

A moça morava com os pais e dois irmãos, é a caçula de seis filhos e a única, naquele momento, a terminar o Ensino Médio. Seu histórico escolar registra duas reprovações na 1ª série do Ensino Fundamental.

Em sua fala, verificamos que descreve sua vida sempre de forma emocionada. O relato é truncado e primitivamente organizado (pleno de dêiticos, sem seqüência lógica, com omissões de palavras chaves etc.). Esses aspectos são importantes, na medida em que tanto o pensamento como a linguagem, como os sentimentos são, na perspectiva sócio-histórica, constitutivos da consciência e de como nos vemos e nos valoramos.

Martins (2001) aponta que o pensamento é produzido por motivos, ou seja, a pessoa possui interesses, aptidões, sentimentos. Todos eles estão imbricados nas atividades realizadas para garantir a sobrevivência do indivíduo e da espécie. O trabalho aparece, assim, como uma dimensão central da vida humana, na medida em que consiste em atividades que buscam transformar a realidade física e social. É, pois, por meio do trabalho, na luta pela sobrevivência, que a humanidade constrói um vínculo com o universo, incorporando-o como dado de sua subjetividade, em um processo que é permeado por ações racionais, reações emocionais e sentimentos.

No caso de Lúcia, percebe-se que o trabalho a priva de condições que poderiam contribuir para seu desenvolvimento. O tipo de atividade desenvolvida faz com que haja uma cisão entre as atividades exercidas e seus fins. Sabemos que este acontecimento é lugar comum no sistema capitalista. Neste sentido o porquê e para que das atividades desenvolvidas não possuem relação. Sendo assim, as condições concretas vividas por Lúcia irão influenciar diretamente em como ela se vê e se avalia como pessoa. Os temas abaixo explicitam o que foi dito.

3.2.1 Tentando ser paciente: a vida na escola e a luta contra o racismo

Este tema se constituiu a partir das narrativas referentes a três distintos momentos: a) os primeiros anos de escolarização – anos difíceis para Lúcia; b) sua entrada na CA, momento em que descobre o desejo de estudar e de dar continuidade ao percurso escolar; e, finalmente, c) aquele em que se constrói como líder estudantil e aluna de boas notas.

A jovem iniciou seu relato versando sobre a escola, caracterizando os primeiros anos de escolarização como momentos tumultuados. Segundo Meira e Tanamachi:

as diferentes maneiras pelas quais se constrói o encontro entre professores e alunos trazem conseqüências importantes tanto no que se refere ao processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos, quanto no de formação de atitudes e valores (2003, p. 49).

As dificuldades de Lúcia começam a se delinear antes mesmo de sua entrada no Ensino Fundamental, na medida em que sua interação com os outros colegas de sala e com a professora já aparece de forma comprometida na Educação Infantil. Em suas próprias palavras:

“minha primeira experiência na escola não foi muito legal por causa de eu ser moreninha, o cabelo ruim... [...] Me apelidaram de Luciporrada e diziam: olha cuidado com a ‘ Luciporrada’. Me chamava de feia,... Eu era de briga, porque sofri com esses negócio de racismo [...] Eu tinha uma coleguinha que metia o pau mesmo...A menina batia, eu reclamava, a professora não fazia nada e eu ó (estala os dedos) pulava o alambrado e ia embora”.

Lúcia sente-se, também, discriminada por parte da professora:

“ela só atendia as branquinhas e me dizia para ter paciência. Os coleguinhas me chamava de macaca e de cabelo duro”.

Moyses em pesquisa realizada com 65 estudantes da rede pública - procura analisar quais são as conseqüências para a criança, quando é responsabilizada por não aprender na escola. A autora constata que, nas histórias das crianças, a categoria raça sobressai entre as demais. Para a autora:

falar em processos de inclusão e/ou exclusão social remete diretamente a falar de racismo. A maioria das crianças que não – aprendem – na – escola são oriundas das classes populares e são negras. Talvez estes sejam os dois aspectos mais importantes – a inserção social e a cor da pele – e que no Brasil são quase inseparáveis. Aparecem como mais

importantes porque estão por trás de todos os demais; escamoteados, omitidos, porém dirigindo o foco de luzes e do olhar, dando maior visibilidade a algumas crianças do que a outras. A mesma ação, a mesma falta de ação, a mesma resposta ao teste, tudo será lido diferentemente pelos profissionais que se pretendem neutros (MOYSES, 2001, p. 124).

Lúcia encontra-se dentro dos requisitos abordados pela autora: é negra e pobre. Ao falar de si, ela avalia os motivos que a fizeram sofrer na infância e aponta o que lhe falta: tem cabelo ruim e é moreninha. Enfim, não é branca, no entender dos outros. Em seu caso, como todos os alunos são moradores do mesmo bairro e, aparentemente têm as mesmas condições de vida (pelo menos moram em casas iguais), o critério cor da pele parece ser determinante em sua avaliação acerca de si.

Ao discutirem a história do racismo em nossa sociedade, Patto (1996; 2005) e Moyses, (2001) destacam alguns pontos importantes acerca dessa problemática. O primeiro deles diz respeito à forma como a palavra raça foi introduzida no discurso científico no despojar do séc. XIX.

Neste momento, a questão do darwinismo social ganhava destaque, ainda que seus princípios tenham sido apropriados equivocadamente pelos vários campos das ciências sociais e humanas a antropologia, a história, a teoria política, a economia, a sociologia e a psicologia: “Embora o foco do darwinismo fosse biológico, nos anos subseqüentes seus princípios foram aplicados ao âmbito social. A luta pela vida e a sobrevivência dos mais aptos passaram a categorias explicativas da estrutura social” (PATTO, 2005, p, 127). A chegada ao Brasil das teorias racistas fez com que elas recebessem contornos próprios, devido à necessidade da criação de uma identidade nacional. Como bem aponta Moyses:

um país impregnado do ideário liberal, absorverá teorias que negam esse ideário e acabará compondo uma versão singular do racismo, compatível com seus esforços para se firmar como nação. Uma nação composta por uma população mestiça, ou miscigenada, deveria fazer uma releitura original, transformando a teoria que negava suas possibilidades de existir como nação. (2001, p. 127)

Desta maneira, as escolas médicas da época (a baiana e a carioca) foram, de formas diferentes, porém não antagônicas, propor uma regeneração da raça. Essa idéia invadiu, também, os ideais educacionais da época. A escola passou a ser um espaço para a regeneração de um povo “primitivo”. As marcas deixadas por esse ideário, ainda hoje presentes no meio educacional, foram evidentes no relato de Lúcia. A idéia de feiúra e de sujeira aparece ao longo de sua fala quando retrata ter sido tratada como alguém inferior. Compreensivelmente, ela não tinha vontade de permanecer neste espaço: fugia dele e ia para casa.

A perspectiva sócio-histórica considera que é por meio das interações sociais que o sujeito se constitui enquanto tal. Ora, o sentimento de não ser querida pela professora e pelo grupo encontram-se interligados à questão da cor da pele, provavelmente em função das significações que nossa cultura tece acerca dos negros e da forma como esses significados foram apropriados por Lúcia. Seu olhar não poderia deixar de apresentar essas significações, que vão além da cor da pele. Ser preto parece significar ser também rejeitado, feio, inferior. Como pode ser visto, estão em jogo muitos preconceitos sociais. Sendo assim, o que Lucia faz? Ela tende a não se ver como negra, a tentar fugir dos sentidos que estão atrelados à questão. Ela quer ser aceita, valorizada, tudo que a negritude parece lhe negar. Como vimos, a imagem do negro vem sendo construída ao longo da história como aquele que “vale menos”, que têm “menos direitos”. De acordo com Oliveira, há:

[...] uma imagem que permeia a relação entre alunos e que configura formas de relação entre 'não-pretos' e 'pretos' em que, muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos e fazem de tudo para marcar esta 'diferença que desvaloriza' (1994, p. 61).

Naquele ano, quando ainda cursava a pré escola, Lúcia acabou por forçar sua mãe a tirá-la da escola, por conta das repetidas escapadas.

“Ai minha mãe falou: ‘não vai tê condições! Vô tê que tirá ela da creche. Aí, tirou. Aí, eu fiquei sem fazer o pré”.

Petrovski (1989, p. 265) afirma em seus estudos que: “a repetição de fracassos pode acarretar o abaixamento geral da auto-avaliação acompanhado por graves perturbações e conflitos emocionais, levando o aluno a desistir definitivamente”.

Parece ter sido exatamente isso que ocorreu com Lucia, o insucesso nas relações sociais faz com que não queira freqüentar a pré-escola! Evidencia-se, também, a falta de preparo da professora em reconhecer e lidar com as dificuldades enfrentadas por sua aluna. Talvez esta seja apenas mais uma expressão de uma questão que envolve a histórica falta de preparo de nossos professores para educar. É válido dizer que o fato do racismo ser tão negado ou, melhor dizendo, ser tão mascarado em nossa sociedade, teve, definitivamente, papel na ação da professora. O momento em que pedia calma à menina, ela reconhecia o problema e dele se omitia. Abria mão de sua autoridade e jogava a aluna em uma situação de passiva. No ano seguinte, Lucia começou a cursar a primeira série:

“Aí, depois, eu entrei na escola, na 1ª série. Aí, eu tinha aquele medo! Conheci a professora Sonia. Nossa que amor!”.

Lúcia parece, nesse momento, iniciar, com a nova professora, um processo de re-significação do espaço escolar, dando outros sentidos para as relações vividas. Um forte vínculo é estabelecido com a regente de sua classe. Mas, ao mesmo tempo em que se sente valorizada Lúcia passa a conviver com o medo de uma eventual troca de professoras. São meses angustiantes, plenos de incerteza. Quando a professora falta às aulas, o temor a invade.

“Tinha medo de pegar outra professora como a do pré, que fazia diferença (referindo-se a sua cor) [...] Quando era a Zulmira (quem substituía a professora titular, quando esta faltava) eu não gostava... Eu acabava indo, mas eu falava que não gostava de ir na escola (quando Zulmira era a docente). Minha mãe perguntava: por quê? E eu falava: porque, olha, a professora é braba! Não ensina e é braba! E as meninas ficava rindo da minha cara! O que eu vô fazê na escola? A professora não falava nem bom dia! Era vamo fazê a lição tal, vamo faze isso e aquilo. Eu acho que, sei lá, a criança tem que ser tratada um pouquinho, né? E ela já chegava soltando os cachorros... E aí, por isso... Nossa, eu chorava! Eu olhava na cara dela e chorava. E ela falava: – Essa menina só vem prá aula prá chorá. Mas era só na aula dela. Nas outra (a da professora oficial) eu fazia tudo!”

Mas não foi só pela forma como era tratada que Lúcia disse não gostar da escola. Pela primeira e única vez em seu relato, ela apontou dificuldades relacionadas à aprendizagem do conteúdo escolar.

“[...] se eu tinha dúvida, eu não perguntava. Porque a professora ficava: - ‘nossa, vamo, porque cês têm que fazê, porque, se não fazê, não sai para ir embora’. Aquilo ficava tudo na minha cabeça e eu falava: ai, meu Deus do céu, eu quero ir embora! Começava a chorá e a inventá um monte de coisa: que tava com dor de cabeça, enjoada [...]. Até mesmo a professora falava: ‘gente eu não entendo ela. Ela é uma excelente aluna! Eu não entendo o que ela vê em mim! A gente dá trabalho prá ela e, por mais que ela tenha medo, ela faz certinho, sabe?’ Eu tinha medo dela mesmo. Mas, também, ela só gritava e castigava!”

Talvez haja aqui um aspecto contraditório: ora, a professora não explica, é brava e, não obstante, Lucia aprende! Será que de fato ela aprendia, uma vez que foi reprovada por duas vezes na 1ª série? Será que esta não é a história que Lúcia se conta? Afinal como poderia ela, hoje boa aluna (em sua auto-avaliação), explicar o que ocorreu? A solução encontrada, para resolver essa contradição, parecer ter sido acreditar que sua vida escolar foi definida a partir de seus desejos e não de regras, crenças, valores e preconceitos que explícita ou implicitamente regem o sistema escolar e as decisões dos professores.

Lúcia relatou ter se recusado a ir para a 2ª série, por não querer trocar de professora. Estes laços parecem ter sido importantes para que permanecesse na

escola, ainda que não aprendendo conforme o esperado. Por conta disso acabou “optando” por ficar na mesma série, dizendo ter se recusado a seguir para a próxima série:

Passei de ano. Passei para a 2ª e fiz aquele esforço pra mim ficá na 1ª com a minha professora e eu fiquei, eu repeti, e ela continuou comigo. Foi um alívio porque ela gostava mesmo de mim. Aí, eu passei. Mas tinha uma professora que eu odiava tanto que, ai meu Deus! Mas deu certo! No segundo ano, eu fiz com a professora Fátima e no terceiro eu cai na classe dela também. Ela era brava, tudo, mas ensinava que era uma beleza. E nem deixava os outros ri da gente. Aí, peguei amor nela...”

Deve ficar claro que quando foi para a segunda série, os velhos medos de ser aluna da professora Zulmira voltaram. Isso acaba não acontecendo: cursa a segunda com uma outra professora, Fátima, a quem se afeiçoou de fato. Seguindo a tendência da análise anterior, Lúcia afirma que sua passagem pela classe de aceleração se deu por opção pessoal, algo que não pode ter ocorrido, pois a escola tinha critérios a serem seguidos. Um deles era o de encaminhar para a CA apenas alunos que poderiam se beneficiar de um ensino mais adequado para sua idade. Esse parece ter sido, efetivamente, o caso de Lúcia. A menina tinha repetido por duas vezes a 1ª série e, a despeito de estar cursando com sucesso a 3ª série, encontrava-se em um grupo muito aquém de sua idade. Vale ressaltar, no entanto, que a própria existência do programa CA, no âmbito da escola, implicava o reconhecimento de que a instituição não cumpriu, pelo menos em relação a alguns

alunos, o papel de levar todos a aprender com sucesso. A entrevistada continuou seu relato.

“depois eu passei prá terceira (série) e era a prof Rosana. Só que todas as minha amiga tinha ido para aceleração! E eu falei assim: ‘eu quero ir também!’ Tava todo mundo de manhã e eu não gostava dessa professora Rosana. Aí, eu fiz minha mãe trocá eu de período, passá para aceleração. Foi aquele rolo...”

Mais uma vez, a presença do olhar do outro aparece como aspecto importante na tomada de decisão sobre como se conduzir no futuro. Percebemos, na fala de Lúcia, uma pungente necessidade de ser amada e aceita, que supera todas as outras. É importante ressaltarmos que “a aprendizagem depende da socialização. O conhecimento é construído e apropriado necessariamente na relação com outros” (MEIRA; TANAMACHI, 2003, p. 50). A vida escolar de Lúcia sinaliza o tempo todo que, quando as relações estabelecidas são de medo e de desconfiança, seu desenvolvimento acadêmico não ocorria. Entretanto, sempre que estabelece uma relação de respeito e confiança, Lucia dizia avançar, apropriando-se do conhecimento transmitido naquele momento.

Para Lúcia os primeiros anos escolares não foram agradáveis: foi neles que tomou ciência da existência de preconceito, que se sentiu marginalizada e inferiorizada. Ainda que tenha conseguido superar essa fase de fracassos

sucessivos, Lúcia ainda não confiava totalmente em si. É como se dissesse para si mesma: “*mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga*”. Nesse sentido, a experiência escolar deixou marcas doídas na criança, que a mocinha parecia carregar até hoje.

Segundo Fontana:

[...] os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam o para que e para quem de nossas ações e de nossos dizeres, sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa (2000, p. 222).

Durante sua passagem pelo projeto Classe de Aceleração, Lúcia contou que se sentiu acolhida. Sentimentos positivos, como gostar e ser gostada pela professora e pelo grupo, marcaram esse momento e acabaram por trazer mudanças em seu papel como estudante. De fato, como as emoções e sentimentos são construídos e não dados naturalmente, as vivências afetivas tornam-se de fundamental importância no desenvolvimento. Vejamos como Lúcia relatou sua passagem na classe de CA:

“Eu era a mais novinha que tinha lá. Todo mundo era altão, grandão. Mas eu gostava da professora, da turma... Lá era gostoso. Que assim, tudo o que a gente ia fazê todo mundo sentava junto e a gente resolvia! Se tinha algum probleminha, então... Nossa, era muito bom.”

A professora, em seu entender, era uma pessoa cordial e acolhedora, em quem era possível confiar. Adicionalmente, pelo menos no julgar da pequena aluna, era alguém bem sucedido na docência, posto que não só conseguia fazer com que aprendessem e fossem, ainda, capazes de trocar experiências. A partilha parece ter propiciado um agradável sentimento de ser capaz de ensinar e de ter algo valioso a ser compartilhado. Em suas palavras:

“A professora era professora e ao mesmo tempo amiga de todo mundo, sabe? E era muito legal, a gente aprendia e ensinava ao mesmo tempo... [...] Ainda este ano, eu fui visitar a minha professora da Aceleração e ela falou assim: *Lúcia, como você cresceu! Não é mais aquela menininha.* Por que eu era a mais pequenininha da classe. Eu era mesmo.”

A sala de aula representa, nesse momento, o lugar onde a educação de fato acontecia como o espaço de encontro entre professores e alunos para a construção do processo educativo. (MEIRA; TANAMACHI, 2003). Além das boas lembranças, Lúcia lamentou que o grupo não estivesse mais estudando na escola:

“da classe de aceleração aqui só tem 3 ou quatro (tenta lembrar-se dos nomes), só que eles estão em outro grupo. Eu queria reunir todo o grupo velho! Saíram todos os meninos por causa do trabalho e as meninas por conta dos filhos! Eles falam: ‘ bom, eu já trabalho eu não preciso estudá...eu to ganhando o meu, prá que ganhá mais? Um dia eu volto a estudá.’ Isso os meninos. E as meninas falam - ‘depois que meu filho estivé grande eu volto’ – as acho que quem fala assim não volta. Realmente, a vida acaba trazendo

sempre mais coisa para a gente e a gente vai se acomodando. Não corre atrás...”

Conforme relatou, Lúcia demonstra clareza das dificuldades enfrentadas por jovens de sua idade e classe social. Parece também ter clareza acerca das múltiplas determinações que envolvem a permanência do jovem na escola. Outro dado interessante é a representação dos jovens acerca desta instituição: um meio de conseguir um emprego e não um espaço de aquisição de conhecimento. Quando empregado, não precisa mais estudar. Já para as colegas que eram mães e estavam fora do mercado de trabalho, a escola aparecia ainda como algo a ser buscado no futuro: uma possibilidade possível, mas pouco provável.

O fato é que, depois da classe de aceleração, Lucia relata não ter tido mais problemas na escola. Destaca, como os grandes responsáveis por esta proeza, seu empenho nas atividades e o relacionamento afável que passou a manter com o grupo. Segundo ela, depois de passar pela classe de aceleração desenvolveu um gosto por participar de trabalho em grupo e acabou por “descobrir um espaço” onde pode ser ouvida e olhada por todos com respeito: o papel de representante de turma. Ao falar da liderança assumida ressaltou:

“[...] Eu sô diretora do grêmio da escola, eu já fui representante de todas as classes que estudei, na classe eu adoro falá, dá recados, lê, nossa! Contá historinhas é comigo mesmo! Então sempre to lá na classe fazendo as coisa. Então, se tem alguma coisa legal e eu falo: ‘vamo fazê’ e a classe respeita”...

Relembremos que, para Vygotski (1987), o pensamento é gerado pela motivação: “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, ou seja: por nossos desejos e necessidade, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (p.129). A vontade de ser aceita parece estar na base do pensamento de Lucia de que é uma boa aluna. De fato, esse papel parece ter sido plenamente assumido por ela. Lucia avaliou ter mudado muito durante sua trajetória escolar. Destacou, em vários momentos de sua entrevista, a importância da leitura para a construção de um futuro melhor. Disse por exemplo, que:

“No começo, eu não era uma boa aluna. Hoje, eu me vejo como uma aluna boa, não como uma aluna ótima. Eu preciso ler mais... [...] Aí, depois, eu passei prá 5ª. Daí, eu fui para a 6ª e fui pegando. Peguei amor no estudo e não parei mais. Agora tô no 2.º ano do Ensino Médio e se Deus quiser faço o 3.º ano. Quero fazê faculdade também! Prá psicóloga.”

Essa imagem aconchegante e otimista de si mesma e de suas possibilidades acadêmicas aparece também pelo olhar do outro, esse outro tão importante que são os professores. Ao falar de si enquanto aluna, Lucia ressalta os elogios que recebe nos conselhos de classe, dos quais participa enquanto representante discente:

“Eu fico na reunião de conselho, né? E os professores fala, na reunião, que da Lúcia eles não tem reclamação prá falá, que essa a gente pula, não tem mesmo. É muito bom ouvi isso...”.

Segundo Bock (2000a): “Conforme vamos mudando nossas formas de vida, transformamos nossas formas de ser. Transformamos também e no mesmo movimento nosso mundo psíquico, sua estrutura, seus conteúdos, sua dinâmica, suas possibilidades e suas funções” (p.16).

De fato, analisando a fala de Lúcia, pode-se perceber que o sucesso obtido a partir de uma situação inicial aparentemente difícil, desencadeou, nela, uma crença em suas possibilidades de aprender e, possivelmente, a vontade de fazer estudos universitários. No entanto, existem mais coisas entre o céu e a terra, de modo que seu futuro está, mesmo, na dependência da vontade divina: “*se Deus quiser, eu termino o 3.º ano*”. Ao que tudo indica a auto-imagem positiva, de boa aluna, ainda é frágil: ela precisa convencer, sobretudo a si mesma, de que esse pensamento tem fundamento no real. Como conciliar o difícil percurso escolar inicial com a fase de bonança que vive? De acordo com Sirgado (2000, p. 72) “uma vez que o indivíduo está envolvido numa ampla rede de relações diferentes, pode-se dizer que ele é uma unidade feita de múltiplas relações em que ocupa múltiplas posições de sujeito

de relação”. De fato, toda a questão parece ser a seguinte: como pode Lucia conciliar os múltiplos outros que nela habitam com suas vozes tão discrepantes entre si?

Lucia resolveu o problema sufocando algo do que sabe para manter uma visão positiva de si mesma. Segundo ela, a escola fez-lhe bem. É muito grata a esse espaço, uma vez que foi ele que lhe possibilitou conseguir um emprego. Não parece se dar conta de que não aprendeu o que poderia ter aprendido. Para Lúcia, a escola cumpriu seu papel: ela entrou no mercado de trabalho pela indicação de uma professora:

“Ah, a escola fez muito bem para mim. Acho que faz até hoje. Porque, assim, eu arrumei dois empregos graças à professora que eu tive”.

É interessante analisarmos que quando se trata de discutir a importância da escola, Lúcia não hesita em dizer que o principal papel da instituição foram os contatos que esta lhe possibilitou na conquista de um emprego e ponto final. Não ressaltou outros fatores.

3.2.2 Família: a marca da diferença

Outro tema que mobilizou significativamente a história de vida de Lucia diz respeito à família, grupo no qual a criança se inicia nas práticas sociais. Segundo Martins (2001), o grupo familiar representa o primeiro espaço onde a criança ocupa um lugar determinado e é na constituição familiar que realiza suas primeiras aprendizagens sobre relações e sentimentos.

Vejamos se isso ocorreu com Lúcia. Sobre os pais, disse que a mãe, assim como a avó trabalham como bóias-fria e que o pai é funcionário da prefeitura (sem especificar a função). Relatou que são cinco filhos, dos quais é a caçula. Os dois mais velhos pararam os estudos sem completar o Ensino Fundamental. Os outros dois não completaram o Ensino Médio. Como Lúcia parece determinada a concluir esse nível de ensino (e de fato o faz) ela parece ser vista, na família, como diferente:

“eles falam que eu sou a mais diferente em casa... Assim, eles falam: se chovia, eles não ia na escola e, também, na sexta feira eles não ia prá aula e tinha quinta que eles fazia festa e era aquele rolo! Eu não. Meu irmão deu muito trabalho para minha mãe e eu falei: não vô fazê o mesmo que ele fez, porque coitada da minha mãe”.

Em vários momentos da entrevista, Lucia marca as diferenças entre ela e os irmãos. Percebemos, dessa forma, que a aproximação e a diferenciação constituíram movimentos de construção da subjetividade. Para Lúcia, a comparação

com os demais membros da família parece ter sido fundamental. Percebemos isso em seu relato, quando tenta escapar de muitos destinos possíveis, como aqueles que aparecem por meio da mãe reclamando do irmão mais velho, dos irmãos comentando as razões pelas quais deixavam de ir à escola, a da professora sobre a própria aluna. Aos poucos, a dialética singular/social, na constituição da consciência, vai sendo evidenciada.

Esse movimento, constitutivo das pessoas, resulta justamente do quanto aceitamos e do quanto rejeitamos os distintos “eus”, atribuídos ou vivenciados e os diversos OUTROS com os quais tivemos contato. Em Lucia, podemos perceber que a tônica está em se distanciar dos membros da família, deles se diferenciando. Esse parece ser um clube ao qual ela não quer pertencer, apesar de lhe ser grata: sem o incentivo de seus familiares, ela não teria chegado aonde chegou. Diz, assim, não ter engravidado na adolescência, tal como a irmã; falar de maneira correta, algo que sua família não sabe fazer; ter suavidade na maneira de se expressar, falando baixo; e, acima de tudo, ter concluído o Ensino Médio:

“eu sô calma. É difícil me vê xingá...Lá todo mundo meio que fala mais alto, sabe? Eu acho assim, que na conversa a gente resolve tudo. Não no grito. Mas por isso que eles fala que eu sô totalmente calma. As vezes, tem festa e meu cunhado fala: ‘dexa eu imitá a Lúcia agora prá vocês vê...’ E, quando as pessoas fala errado lá em casa, eu olho meio assim e elas fala: ‘ hi, é melhor falá certinho, porque senão a Lúcia já vai pegá’. Eles fala que eu sô

totalmente diferente [...] E os dois (referindo-se aos irmãos que moram com ela e os pais) pararam no 2.º ano, então eles falam: 'estuda mesmo!' Eles falam lá em casa que eu sou CDF. Então, quando tem reunião na escola, minha mãe nem vai! Prá que escuta as mesmas notas do bimestre passado? (seu tom de fala é de satisfação). Eles me dão a maior força, assim, prá mim terminar os estudos".

Temos aqui um paradoxo: Lúcia precisa da família, do seu apoio, do seu carinho e principalmente do olhar de admiração que esta parece lhe dispensar, entretanto sente a necessidade de não ser como eles. Vemos que uma figura que aparece com constância no relato de Lúcia é a da mãe. Ela surge de maneira bem idealizada, como alguém que sempre incentivou a filha a estudar, preocupando-se quando ela não queria ir para a escola. Nas ocasiões esporádicas em que a mãe perdia a paciência e espancava a filha, sua violência era encarada como ato amoroso. A surra era, na visão de Lúcia, um recurso utilizado para preparar a filha para um futuro melhor. Relata com orgulho que sua mãe valorizava não só a escola como confiava no desempenho da filha. Vejamos como isso aparece:

Minha mãe me deu uma pisa (surra)! Eu nunca tinha apanhado: nem do meu pai, nem da minha mãe. Foi a primeira vez, mas apanhei, apanhei, apanhei! (risos). Depois daquele dia, eu parei de fugir e comecei não faltar (na escola)'.
[...] minha mãe foi quem mais me deu força. Falava: 'com nota, eu não preciso

se preocupa com a Lúcia. Se ela brigou na escola, é porque alguma coisa aconteceu...

Reafirmam-se, assim as idéias de Lahire (1997), que nos diz que o desinteresse dos pais das classes trabalhadoras pela educação escolar dos filhos é um mito. Em seu estudo, o autor aponta que em quase todas as famílias entrevistadas apareceu o sentimento de que a escola é algo importante e que havia esperança de poder dar, por seu intermédio, um futuro melhor do que o deles para os filhos. Tudo verdade, no caso de Lucia.

Lúcia destacou, ainda, a necessidade de trabalhar desde cedo pela falta de recursos materiais da família. O brincar apenas aparece em seu relato quando relacionado ao trabalho. A infância relatada antecipa a identidade adulta, comprometendo, certamente, o que se espera dessa fase: que “ela seja um importante período para o desenvolvimento embrionário das capacidades tipicamente humanas” (MARTINS, 2001). Com o trabalho precoce, deixa-se de explorar várias “zonas de desenvolvimento proximal”, outras formas de apreender o mundo e, portanto, de se experimentar outras formas de pensar, sentir e agir.

3.2.3 Gente pequena trabalhando feito gente grande

Lúcia relatou ter começado a trabalhar muito cedo, desde os 11 anos. Foi inicialmente babá e, apesar das dificuldades, achava que tinha valido à pena pelo amadurecimento que conquistou e, também, pelo prazer de estar cercada por

crianças. Pensando na dialética objetividade/subjetividade, verificamos que a realidade concreta obrigou, desde muito cedo, Lúcia a trabalhar e, portanto, a tomar o mundo adulto como seu. Objetivamente, ela se viu obrigada a assumir o papel de adulto e cuidar de outras crianças. Subjetivamente, parece compensar o fato de ter aberto mão de sua condição de criança representando esse espaço como positivo, ou seja, como aquele que lhe permite a possibilidade de brincar enquanto trabalha. A contradição entre a vontade de ser criança (que lhe permitiria desfrutar a vida infantil) e a necessidade de ficar a serviço do trabalho foi bem explícita em sua fala:

“Desde os 11 ano (eu trabalho), sempre de babá. Eu já cuidei de 4 criança! Ah, eu acho que eu amadureci muito cedo por causa disso (risos)! Mas, nossa, era tão gostoso [...] A gente brincava, fazia caverninha à noite lá na sala, sabe? Mas tudo era certinho...”.

Lúcia tenta suavizar a realidade e atribuir um valor positivo às circunstâncias que vivenciou. Nas primeiras entrevistas, afirmou, por exemplo, que gostava de ser babá porque:

“é bom que eu trabalho das 08:00 hs às 13:00 hs, nos dia da semana. Ai, então, eu chego e tem tempo prá estudá, tem tempo pra i atrais de pesquisa. Outros colega não pode fazê isso que eu faço”.

Fica nítido seu desejo de escapar dessa realidade e a tentativa de apostar no estudo como principal instrumento para que essa mudança ocorra:

“Tenho que estudá muito, conhecê as coisas, lê bem, fazer um vestibular e ser alguém...”

Quando a encontramos pela última vez, ela estava trabalhando a cerca de um mês em um posto, localizado na BR que liga Ourinhos a Bauru. A saída do emprego anterior deu-se pelo fato de um primo seu ter matado outro adolescente no bairro onde mora. Ela nos falou:

“fiquei deprimida, nunca imaginava receber a conta na cara, da noite para o dia. Eu tinha tanto carinho pelas criança e minha patroa dizia que me amava, que eu era maravilhosa! Passei dois meses muito difícil. Eu acho que ela pensou que eu ia matar os filho dela! Ela falou que não foi por isso, mas assim que descobriu que ele (o garoto que assassinou o outro) morava no meu bairro e era meu primo, me mando embora. E veja só, ele é meu primo de segundo grau, nem é de sangue direto. E, depois o que morreu era tranquera! Os dois são igual: ninguém prestava!”

Sobre o novo emprego afirmou não estar satisfeita com as condições de trabalho:

“eu tô sofrendo muito! É pesado e ainda as mais velha lá judia das mais nova. Elas só mandam na gente e quando dá alguma coisa errada a culpa é sempre nossa. Não tenho prano de ficar lá, mas estava desesperada atrais de emprego e, depois, de babá eu não quero mais (trabalhar): a gente se apega muito e vê o que acontece”.

As dificuldades encontradas no novo emprego e as circunstâncias que a levaram a sair do emprego antigo, reacendem o sentimento de exclusão já bem conhecido, posto que vivenciado. Lúcia já viu esse filme antes, nas ações da antiga patroa e, agora, nas das novas companheiras de trabalho. Se antes ela mencionou o que fazia para viver, destacava, agora, os sonhos confusos que nutria, talvez por total desconhecimento do dia a dia das profissões que almejava fazer no futuro.

Esses incipientes projetos são apenas algo possível, ainda que muito improvável. São sérios os riscos de não virem a se concretizar, dada a situação de precariedade material, à incipiente articulação verbal, aos condicionantes da vida de Lúcia:

“Eu vô tê um consultório de psicologia (risos de piada, jocosos, quando se fala algo impossível)! Aí, depois, eu vô sê estilista, porque eu adoro desenhar! E, sei lá, talvez eu vô sê professora...”

Em sua última entrevista, contrariamente ao esperado, Lucia parece ter um pouco mais de clareza sobre o peso dos determinantes de sua vida em seus planos. Isso, por sua vez, implica sonhar menos, como se alguém em sua situação não pudesse – nem devesse - almejar muito. Por outro lado, há algo que resiste ao real e que se lança no imaginário. Lucia é como alguém tentando manter a cabeça acima do nível da água: lutando por não se esquecer de que é preciso, para amenizar o presente, se permitir delinear, mesmo que na fantasia, um futuro mais acolhedor:

“eu só posso fazer uma universidade pública. Preciso fazer um cursinho... Aqui na cidade tem um que custa R\$ 200,00, mas trabalhando onde eu tô, não vou conseguir! Tenho algumas amigas lá (no posto de gasolina) e todas elas sonham em estudar. E tô lá (na lanchonete do posto)... Não consigo, não. Quero ver se consigo, agora com o Ensino Médio, um emprego na creche. Eu gosto muito de criança [...] Mas preciso do cursinho! Não vou desistir.”

3.2.4 Em busca da síntese de Lúcia

Pretendemos com esse trabalho chamar a atenção para o fato de que a autoestima, entendida como valoração de si e como um dos elementos constituintes da consciência, é socialmente construída e encontra-se permeada por contradições. Fica difícil estabelecer, assim, uma divisão simplista entre auto-imagem positiva e negativa. Isso é especialmente verdade quando se considera o contexto mais amplo em que vive Lúcia.

Lembremos que ela mora numa pequena cidade do interior e que as mulheres de sua família trabalham como bóias-frias. Pela análise de sua história, fica evidente o quanto as condições objetivas de vida cerceiam o campo de atividades e, portanto, as possibilidades em relação ao futuro. Se, por um lado, ela é a única pessoa da família a terminar o Ensino Médio, quais são suas reais chances de vir a cursar uma universidade pública? Lúcia fala de seus projetos mais como quem relata um sonho, sem considerar o caminho a ser percorrido.

Tomando como certo que a auto-estima é multideterminada, é preciso considerar os diferentes aspectos presentes na narrativa de Lúcia. Devemos considerar desta forma, que não é possível tomar o sujeito em separado da realidade histórico-social que o constitui. O preconceito sofrido por Lúcia permeia as diferentes esferas de relacionamento que mantém com o mundo. Se na escola sofre a discriminação por conta de sua cor, em seu trabalho sofre a desconfiança da patroa que parece considerar que “parente de peixe, peixinho é”.

Há, em nossa sociedade, uma forte tendência a tudo dicotomizar criando pólos opostos. Isso parece também ter ocorrido com a valoração de si. A biografia de Lucia mostra que, desde muito cedo, sua identidade foi sendo configurada a partir dos aspectos positivos e negativos de ser negra algo que a faz mergulhar, por vários momentos, em contradições.

Em sua narrativa, Lúcia vai transformando a forma de lidar com a discriminação sofrida. Demonstra revolta pelo modo como a trataram: briga, chora, esperneia. Nesse movimento, ora se aceita como negra, ora não. Em alguns momentos, assume o discurso dominante: “sou moreninha”, “meu pai é branco”, “as branquinhas”. Parece querer fugir da cor de sua pele.

Podemos dizer, com relativa segurança, que um elemento central na constituição da auto-estima de Lúcia parece ser a questão da cor. Uma vez que a auto-estima não é algo dado e natural, temos que o preconceito vivenciado em diferentes circunstâncias faz com que Lúcia tente se afastar das significações que

ser negro carrega na comunidade em que vive e em nossa sociedade de forma geral.

Um segundo aspecto que parece ser constitutivo de sua auto-estima diz respeito ao sucesso que encontrava na profissão de babá: era querida, elogiada, identificava-se, mesmo, com aquela família. Quando se vê desempregada de um momento para outro, não há como combater a depressão: passou quase dois meses de cama. Em uma primeira análise, pode-se dizer que isso se deveu à perda de seu “ganha pão”, algo central dadas suas condições de vida.

Entretanto há algo mais. Ela se sentia parte da família, pois, afinal, estava com ela há anos. Em vários momentos, coloca-se como um de seus membros: *‘a gente faz caverninha, brinca’*; *‘eles me ensina falá corretamente’*; *‘gostam muito de mim’*. Como membro dessa família específica, ela podia se permitir delinear um futuro. Mas ao ser “descartada” dessa convivência, foi como se tudo aquilo que acreditava ser ou vir a ser perdesse toda e qualquer sustentação.

Não fazia mais parte da família que idealizava para si e não queria ser igual à família de origem. Em outras palavras: se fosse igual à sua própria família, seria de se esperar que tivesse o mesmo futuro. Lucia entrou em desespero. Adoeceu.

A saída está nos estudos: não quer mais ser babá. Entretanto, as condições concretas de existência a levam a trabalhar em um posto de gasolina (emprego na época da entrevista). Aos poucos, parece notar que as coisas não são exatamente da forma como as imaginava.

Surge, então, um confronto tardio com dificuldades nunca antes enfrentadas. Nele, vai perdendo a ilusão de que as coisas seriam alcançadas apenas por meio de seus desejos. Começa a pensar e planejar o que iria precisar fazer para atingir seus objetivos: *“agora, tenho mais clareza: vô precisa de um cursinho... Já fui conhecer a universidade, adorei! Preciso arrumar outro emprego. Assim como tô, não vou conseguir”*. Estas situações parecem ter levado Lucia a se apropriar mais e melhor das determinações presentes em sua vida. Mas ainda é cedo para dizermos se esse movimento foi suficiente para que ocorresse uma re-significação de sua vida, imprimindo-lhe uma nova.

Um terceiro aspecto a ser discutido diz respeito à passagem pela classe de aceleração. Este parece ter sido um momento significativo no existir de Lucia. Neste espaço, ela de fato se alfabetiza, aprende a dialogar, sente-se valorizada. Em suas palavras, *“toma o gosto pelo estudo”*. Entretanto, percebemos que o projeto de Aceleração ficou como um oásis no deserto e, transformações mais amplas que, busquem para o professor uma formação de qualidade melhor são efetivamente necessárias, para que a escola cumpra com a sua função.

3.3 EDUARDO

SANGUE LATINO
(João Ricardo e Paulinho Mendonça)

Jurei mentiras e sigo sozinho
Assumo os pecados
Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido
Minha vida meus mortos meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minha alma cativa
Rompi tratados traí os ritos
Quebrei a lança lancei no espaço
Um grito, um desabafo
E o que me importa é não estar vencido

Esta é a história de um jovem de 20 anos, branco, cabelos castanhos, magro de aproximadamente 1 m e 70 cm. Seus estudos foram interrompidos na 8ª série do Ensino Fundamental, não chegando a terminar esta fase da escolarização. Teve um envolvimento com drogas dos 11 aos 16 anos.

Seu histórico escolar registra 6 reprovações: quatro na 1ª série, uma na 2ª série e uma na 5ª série. É o segundo filho de uma família composta por pai, mãe e seis filhos, dos quais três são meninos e três são meninas. A filha mais nova tem um ano de idade e a mais velha 22. Mora em uma casa pequena e com pintura já gasta pelo tempo. O pai trabalha como pedreiro e a mãe costura sapatos em casa.

A primeira vez que chegamos à casa de Eduardo, ele nos aguardava de banho tomado e cabelo escovado. Nesta ocasião, parecia aflito e demonstrava ser tímido. A mãe contou que o rapaz estava ansioso para ser entrevistado e que brigou com ela por conta das panelas sujas na cozinha (local onde foi realizada a entrevista). Após transcrição dos dados, os mesmos foram apresentados ao participante. Nesta segunda entrevista, Eduardo estava mais tranqüilo. Vale dizer que o intervalo de uma entrevista para outra foi de 10 meses. Quando fomos buscá-lo para entrevista, ele saiu sem pedir “permissão” ou mesmo sem despedir-se. Esse acontecimento seria explicado mais adiante, quando disse ter um papel de autoridade em casa. Sobre o bairro onde mora, afirma ser muito “violento”:

“o bairro aqui é barra pesada. Muito tráfico, muitos jovens, a polícia tá sempre aqui. É o pior da cidade, tem muita droga aqui! A gente não precisa ir atrás das drogas, eles vêm atrás da gente...

já morreu muita gente aqui, foi uma morte atrás da outra, foi mortes feia, de dar medo. Esses que morreram era todos jovem e meus conhecido. Bom, tanto os que mataram, quanto os que morreram.

Um sentimento marcante no relato de Eduardo é o medo. Tem medo do bairro onde mora e das pessoas com que ele tem uma história nesse bairro. Não é possível falar de Eduardo sem considerar o contexto em que vive. Qual é a realidade em que se encontra inserido? Se é fato de que a auto-estima é construída em determinadas condições concretas na qual se vive e se desenvolve; não podemos nos esquecer que este menino contém a história social e que esta permeia a construção de sua história individual e neste ir e vir que se encontram presentes os sentimentos e a valoração que Eduardo constrói de si.

Por isso, concordamos com Bock:

A humanidade está posta, pelo homem, no mundo objetivo. A humanidade é retirada do mundo objetivo pela ação transformadora do homem e utilizada para construir sua singularidade, sua individualidade. O mundo psicológico não deve ser concebido como algo natural, mas como algo construído. O mundo psicológico, como registro singular das relações vividas por cada um de nós, não tem nada de natural e não carrega potencialidade. Se constituiu como uma obra do próprio homem, na experiência de contato com o mundo cultural e social. (2003, p.23)

3.3.1 Se Deus quiser: um dia eu quero ser livre!

Ao falar de si mesmo Eduardo dividiu sua vida em duas fases: antes e depois de entrar para igreja. A religiosidade marcou profundamente a forma como Eduardo atribui sentido às suas relações.

Avaliou-se, antes de sua entrada na igreja, da seguinte forma:

“eu era assim, praticamente um maloqueiro, né? Eu tinha uma vida assim... Minha vida era totalmente diferente do que é hoje, entendeu? Do que é hoje.”

“Eu tinha conhecido uns colegas eu fumava, eu pesava naquele tempo 25 kg com 13 anos.”

“Eu conheci uns colegas desde a primeira série e, na quinta série, eu comecei a me envolver com eles nas drogas”.

Esse papel de “maloqueiro”, sem rumo na vida foi sendo engendrado nas bases materiais de suas relações. E, é nas bases dessas relações que Eduardo é constituído ao mesmo tempo em que a constitui. Ele além de avaliar a si próprio avaliou a turma com quem se relacionava, como “perdida” e “sem futuro”:

“Dessa turma - todos já foram presos, alguns estão morto -, saí mesmo... Era um caminho sem fim. Eu se tivesse continuado, ou eu taria morto ou preso. Meu lugar, sem a igreja, era a cadeia ou a morte”.

Narra a sua história como se os acontecimentos fossem ocorrendo e ele não tivesse controle sobre os mesmos. Estabelece-se um processo de causas e conseqüências que de certa forma é desencadeado pelas ações de Eduardo, entretanto se vê enredado pelos acontecimentos que passam a exercer sobre ele uma força maior do que seus próprios desejos.

Segundo Martins (2001) isto se torna possível, pois as condições vividas podem promover rupturas no interior da pessoa, gerando cisões em sua consciência a tal ponto que a pessoa vê a sua vida como algo independente de si. Na impossibilidade de ser sujeito de sua própria história, é que o sujeito vai cada vez menos pertencendo a si mesmo. Eduardo relatou -nos seu sentimento de impotência perante o grupo:

“às vezes, assim, eu era forçado, entendeu? Tipo assim: eu andava com meus colegas, era uma gangue, assim, vira e mexe a gente tava no conselho tutelar, vira e mexe a gente tava na delegacia. Da escola, eu via a polícia em casa, entregando intimação...”

Falou também da proteção que o grupo lhe dava e da sensação de poder, de ser respeitado na presença dos colegas. E viveu a contradição: O grupo significa submissão, mas também força, proteção:

“aonde a gente passava com aquela turma, se a pessoa olhava pra nós, a gente batia [...] lá um ajudava o outro, tipo assim: se você arrumava encrenca comigo, eu falava pra eles [...] Ta tudo junto ali. Eu bebia de tudo até cai, fumava e é tipo as drogas. Se você entra nas drogas, é difícil você saí. Tipo assim, você serviu um chefe, né? Um traficante, se você tá trabalhando prá ele, se você chega deixá ele na mão, ele vai querê cobrá de você”.

No grupo ele se objetivava como alguém poderoso perante outros adolescentes do bairro. Entretanto, na totalidade, Eduardo era medroso: tinha medo do chefe, ficava tímido na ausência do grupo, tinha medo da polícia. Esta “coragem” ou “força” que sentia ao lado do grupo não estava presente nos momentos em que se encontrava sozinho, em suas palavras:

“Sozinho já era diferente e na sala de aula eu tava sozinho e eu não tinha amigos na sala, eu tinha essa turma.”

“Na escola eu era mais tímido; me sentia mais forte no grupo.”

“O grupo me dava força, não era apoio porque apoio quem dá é amigo e eles não era meu amigo. É uma força que te prejudica, né?”

Concordamos com Góes (2000) quando afirma que:

As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas (p.20).

Não se via capaz de superar e alterar a realidade vivida, necessitava de um outro contexto que o acolhesse e onde não fosse discriminado, necessitava do olhar do outro dando-lhe segurança de que uma mudança seria possível. A religião entra como o outro que apóia e incentiva essa travessia na vida de Eduardo. Como se vê sem forças perante os acontecimentos de sua vida, não percebe saídas que

dependam de si mesmo. O caminho que encontra é a da salvação em Deus. Sendo assim, Eduardo atribui a responsabilidade por sua mudança à igreja:

“quando eu comecei a conhecer a Deus, entendeu? Ai foi mudando. É a igreja assim é animada entendeu?”

“Hoje assim eu to largado do cigarro, as vezes assim que você ta um pouco triste, magoado tem alguns pensamentos que faz você voltar a fumar por isso você tem que ta preparado, pra presta atenção no seu pensamento, porque o pensamento pode ser de mentira. Porque tem pensamento que é enganoso.”

A vida ganha novo significado a partir da descoberta da religião. A idéia de Deus é significada como algo a ser defendido e como único caminho possível para um futuro seguro, ainda que sentimentos como medo e insegurança não sejam abandonados, mas vividos de outra forma:

“Agora mudou tudo de uma forma tremenda. Você ta sentado e presta atenção aquilo que o pastor fala, você vê que não é o pastor mas o Espírito Santo.

O pastor é meu grande professor. Você está desanimado, você ta triste é onde ele ti chama na frente e sem saber que é você, mas você sentiu aquilo que ele falou...

Aí você vai na igreja e você recebe apoio, você vai mudando. Isso foi uma coisa decisiva.”

A narrativa de Eduardo sobre a igreja deixa claro que esta instituição fez o que nem a família, nem a escola foram capazes de realizar. Seu grande professor é

o pastor. Ele torna-se o modelo de Eduardo e com esse movimento ele nega os professores e o pai como modelos.

Neste espaço ele recebe o apoio que muitas vezes não acredita que seria possível conseguir, mas o outro acredita por ele e ele se fortalece passando a confiar mais em si mesmo e ser capaz de se distanciar do mundo das drogas.

Esta biografia deixa evidente que a participação do outro enquanto mediador é fundamental no processo de mudança. Não estamos, neste momento, discutindo o caráter ideológico presente neste espaço e sim levantando um questionamento acerca das relações vividas por este jovem no âmbito familiar e escolar.

Observamos que Eduardo ao ingressar na instituição religiosa não pensava, não tinha como desejo conhecer e vivenciar seus ritos, esse motivo inexistia. É na interação com esse espaço, por meio da atividade, que ele começa a se envolver com a doutrina e assume o cargo de vice-coordenador do grupo de jovens. Passa a ser reconhecido como autoridade dentro desse espaço.

Entretanto ao falar sobre o grupo de jovens com quem convive na igreja, faz uma separação entre: os “da escola” e ele, a esse respeito, disse:

“quem me ensinô a fazê planos foi a convivência com os jovens da igreja. Acho que são 26. Só eu e mais um não estuda. Eu sinto que eles são mais inteligentes do que eu. Com mais sabedoria da escola. Tem os jovens da escola que, muitas vezes, faz um esforço para ir na igreja: sai da escola e nem janta: vai prá igreja. Eles me deram força para estudar. Mas não achei bom,

não. Fui me distanciando da igreja. Tenho medo de voltá a estudá e sê o que já fui.

A convivência da igreja é santa e Deus me deu vários dons: eu posso perceber o coração das pessoas e interpretar sonhos; eu apoio meus colegas da escola”.

Percebemos uma contradição em sua fala. Eduardo detém a sabedoria de ser sensível que seria equivalente à sabedoria da escola, entretanto considera os “jovens da escola” mais inteligentes do que ele. Esses jovens possuem um saber que serve ao “mundo lá fora” e a ele parece não existir alternativa mais segura do que a de construir um caminho dentro da igreja.

Consideramos que a maneira como a escola via Eduardo deixou marcas profundas em sua vida. Essas marcas, até o momento, têm acarretado um cerceamento do desenvolvimento de sua consciência, uma vez que o impede de entrar em contato com muitas das conquistas realizadas pela humanidade. Saviani (2004) ao tratar do processo de humanização da espécie humana afirma que:

Se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (p.46)

Para Petrovski (1989, p 265), “a repetição de fracassos pode acarretar o abaixamento geral da auto avaliação acompanhado por graves perturbações e conflitos emocionais o que leva o aluno a desistir definitivamente”. O sentimento de

impotência perante as circunstâncias vividas faz com que o desafio de voltar a estudar se torne uma ameaça as conquistas que fez. Desta forma, reiterou:

“Eu me sinto protegido na igreja porque o mundo lá fora é perigoso e eu acho que assim o diabo percebe que não tem mais espaço. O humano não faz nada, mas Satanás pode usar, ele tá escutando o que a gente tá falando. Então, por isso, eu tenho medo. Na escola, acho que não volto”.

Ao falar de si e buscar dizer de suas necessidades, Eduardo o faz por meio da fala do outro, e aponta sempre a falta e aquilo que não é, disse:

“Eu tenho que mudá muitas coisa. Preciso melhorar muito no lado espiritual e no material. Quero ser alguém na vida. Não quero receber elogio, porque um elogio acaba com a vida da pessoa! Meu pastor sempre diz: não receba como elogio e, sim, como aprendizado.”

Lembrando que sua vida foi marcada pela falta de elogios e que seja na família ou na escola não era tido como exemplo a ser seguido, a idéia de que o elogio não seria algo positivo e que por vezes poderia até atrapalhar seu crescimento apresenta-se como um bálsamo para as feridas de Eduardo. Ele agora pode - e deve - aceitar a idéia de não ser elogiado: afinal de contas, o elogio não promove crescimento!

Eduardo aponta as mudanças que ocorreram em sua vida depois da entrada na igreja e as diferenças em sua forma de agir e pensar acerca do mundo antes e

depois de sua conversão. Sentir-se respeitado pelo grupo familiar e pelos vizinhos o tirou da esfera dos marginais:

“No bairro eu era temido, todo mundo tinha medo, agora eu tenho respeito, as pessoa sorri para mim.”

“Antes qualquer coisa que sumia de casa era eu, nem se eu falava que não era eu, já tava condenado”.

Ao falar de seu processo de mudança, Eduardo enfatiza mais uma vez que ele acredita sofrer as ações de uma força maior seja ela benigna ou maligna. Seu papel seria o de coadjuvante, mesmo quando afirma a importância de um movimento seu. Este movimento parece restringir-se em uma permissão para ação de uma força maior, uma vez que seu destino já estava traçado. Assim ele nos falou:

“Não foi fácil mudar. Porque somos nós que temos que mudar. Você tem que mudar, para Deus operar, temos que abrir o coração.”

“Deus tem feito muitas coisas por mim. Desde de pequeno ele tinha um plano para mim, por isso passei por tudo e consegui sair. O que manda é a fé”.

Ao longo da vida vai aprendendo a conviver com os fatos como se eles não lhe pertencessem:

O meu coração continua para Deus, namorei, mas não durou...quando Deus não quer (fala com vergonha, ficando vermelho) o namoro precisa ser abençoado, senão...

3.3.2 Ser “um nada” dentro da escola

Sua vida escolar foi marcada por sucessivas reprovações. Durante os primeiros anos de escolarização, temos o seguinte quadro: cursou por cinco anos a 1.^a série com a mesma professora, uma vez a 2.^a e foi reprovado novamente. Encaminharam-no para a Classe de Aceleração. Promovido para a 5.^a série, reprovou mais uma vez, passou por um reagrupamento que o colocou na 8.^a série. Vale dizer, que entre uma reprovação e outra – que ele soube mencionar – Eduardo deixou, por várias vezes, de freqüentar a escola. Seu discurso, em alguns momentos, apresenta-se de forma ambígua. O resgate de sentimentos e emoções possivelmente trouxe, para o âmbito da consciência, questões que estavam submersas no não-consciente e que, por isso mesmo, não eram de fácil verbalização.

“vai fazê uns 4 anos, pra mais que eu sai da escola... Quando tava terminando o estudo - faltava 4 meses pra mim terminá a oitava série – eu saí prá começá a trabalhá. Aí, eu tô trabalhano até hoje lá.”

Sabemos que o aluno precisa aprender para ser motivado e como Eduardo não vê progressos em seu processo acaba desistindo da escola por várias vezes, como apontam suas falas. Para que a criança tenha na escola um espaço efetivo de reinterpretção de sua realidade, a escola precisa ter uma leitura crítica acerca da

realidade e do modo como, nessa realidade forjam-se os sujeitos com os quais trabalha (POLI, 2003).

Os anos escolares foram avaliados como anos difíceis para Eduardo.

“Ah! No primeiro ano assim, eu tinha uma dificuldade muita. Eu tinha 7 anos, repeti duas vezes na primeira série, duas três vezes na primeira série, ai continuei tendo dificuldade, ai na segunda eu repeti também, ai começaram passar eu pra uma aceleração, pra mim...”.

Percebemos, na fala de Eduardo a dificuldade em recompor os fatos do início de sua escolarização uma vez que os anos se passaram e o tempo para ele permaneceu o mesmo. É como se tivesse perdido entre os fatos, não tem clareza de sua própria história. Machado (1997) ao discutir o processo de encaminhamento de crianças, para avaliação psicológica revela que a versão das crianças sobre suas histórias mostra: “um saber que lhes foi expropriado e a impossibilidade de serem sujeitos de suas vidas escolares. Restam-lhes explicações ilusórias e patológicas para os acontecimentos de sua vida” (p. 79-80).

Como sua vida escolar foi marcada por experiências negativas, isto o leva a considerar que a escola não é lugar para ele:

“Na primeira série, eu tinha dificuldade de leitura, e faltava muito. Por isso que nessa época eu repeti de ano...”

eu não aprendi muito, né? Por causa que eu faltava bastante... Saí da escola umas seis vezes. Eu fumava cigarro; então, acho que isso apagou um pouco a minha memória”.

O que circula em seu discurso e que sabemos ser socialmente construído é a atribuição a si de toda a responsabilidade por não obter progresso na escola. Esta é uma fala comum em nosso sistema educacional, que historicamente vem depositando no indivíduo, para mascarar as desigualdades próprias do sistema, todo o peso por seu sucesso ou fracasso na sociedade.

Bock (2000a), ao discutir o papel da psicologia na educação, mostra-nos que temos colaborado para a visão acima mencionada. Segundo a autora:

temos construído a idéia de que as crianças podem ter “dificuldades de aprendizagem”. Ora como podemos pensar que em um processo de ensino-aprendizagem, uma das partes pode ser responsabilizada pelo fracasso? Como podemos pensar que as crianças tenham, apenas elas, dificuldades no processo? Por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que os professores, alunos e todos os aspectos e pessoas envolvidas devem ser incluídos na busca da solução? Mas não tivemos dúvidas...construímos uma série de conhecimentos e saberes para ajudar a criança a se “puxar pelos próprios cabelos e sair do pântano. (p.30)

Nesta direção, não podemos atribuir ao indivíduo aquilo que foi coletivamente construído. Entretanto, o que temos é uma pessoa que se vê impotente para pensar e atuar perante esta questão. A repetição do papel de mau aluno faz com que fatos sejam cristalizados. A falta de movimento parece promover a reprodução desse papel. Interessante notar que para falar de si Eduardo recorre à sua relação com os “outros”, apontando-nos que aprendemos sobre nós mesmos pela mediação do outro. Neste contexto, Eduardo avaliou-se da seguinte forma:

“como aluno naquela época, eu acho que eu não era nada...no estudo assim...naquela época, eu tinha dificuldade de mente, entendeu? quando entrei era bom aluno, mas depois com as companhias.

“eu dava problema pra escola, também eu era um mau aluno na classe...por causa que eu dava também muito problema pra escola também.”

Outra questão presente na fala de Eduardo, diz respeito às suas faltas. Esse ponto nos leva a pensar na postura assumida pela escola. Como poderia ele faltar tanto e por um tempo tão prolongado, sem que providências fossem tomadas? Mais uma vez precisamos repensar a questão, bastante discutida na educação, acerca de como se firmam as relações entre família e escola. Segundo ele:

“minha mãe não sabia o que acontecia comigo. Ela trabalhava e meu pai também. E eu matava aulas. Desde a segunda vez que fiz a 1.^a série, eu comecei a faltar...”

Então, se isso ocorria, como pode durar tanto tempo? E, qual a relação da família de Eduardo com a escola. Seja como for, o que fica evidente é que não podemos ignorar as condições institucionais que fizeram parte dessa história. E o que vivenciou neste espaço, para que Eduardo tão cedo comece a “matar aulas?” Quais são as significações internalizadas por ele?

Aguiar (2000) ao tratar do tema formação de professores lembra que:

a ênfase na técnica, acaba por escamotear as relações entre educação e política, educação e poder. Querem fazer bem a tarefa de ensinar, mas não valorizam o fato de refletirem, questionarem práticas antigas, dispõem-se a tentar o novo e sofrerem por isso, como algo fundamental para a formação do educador como um caminho para a construção de um tipo de competência. Essa é a forma como objetivam esses valores na educação, daí a dificuldade de transformá-los (p. 174-5).

Outro ponto relevante e que diz respeito a esse tema, é o fato de que a questão da reflexão nos cursos de formação superior tem ficado cada vez mais distante, já que o seu tempo de duração tem sido encolhido e disciplinas com esse fim têm cedido espaço para outras que objetivam a formação do saber fazer.

Assim, não se estranha o fato de que Eduardo não tenha tido ninguém para lhe ensinar a refletir sobre o que se passou em sua vida. Ao falar da Classe de Aceleração aparecem contradições em seu discurso: ora avalia-se como bom aluno, ora diz não ter aprendido nada.

“Quando assim, eu fui na aceleração é uma situação diferente, né? Eu era um bom aluno e tal. Aí, depois, na aceleração, quando fui mandado para a oitava série e daí eu saí na oitava série, aí eu vi que a aceleração não era muito bom, por causa que, assim, eu não aprendi quase nada! [...] Eu tive duas vezes na

aceleração, uma na primeira série e a outra na quinta. Essa da quinta foi muito ruim. Da quinta eu pulei para a oitava. Eu não sei como, porque eu falei não e mesmo assim fui para lá (na oitava). Ai ficou difícil, eu fiquei perdido, não sabia para que lado ir.

Eu penso que pra aprender mesmo, tem que ser certinho: 1.^a , 2.^a... Eu aprendi mesmo foi na vida. [...] Não sei se eu peguei, assim, no meio... eu fui entrar na aceleração, assim, no meio do ano, agora eu não sei se foi por causa disso ou... Mas assim, eu pra mim mesmo, eu não aprendi nada! Ai, como eu tinha assim muita dificuldade na leitura, ai eu sei também.”

Eduardo parece confuso com o processo vivido. Ele passa pela Aceleração uma vez, a segunda passagem que ele atribui ao programa, é na verdade o processo de correção de fluxo, onde removeram-no da 5^a para a 8^a série. Como a escola parece tomar decisões sem que os alunos tenham clareza dos caminhos que irão percorrer, e sem uma avaliação real das necessidades dos mesmos, a idéia que permeia o discurso de Eduardo é a de que ele sentiu-se expropriado de seu direito de aprender. Podemos dizer o quanto o sistema escolar é perverso, pois, mesmo quando diz tentar “ajudar”, acaba contribuindo para a exclusão do aluno da escola.

Esse fato pode ser percebido em pesquisa realizada por Glória (2003, p. 70)

a idéia que se deixa entrever nos depoimentos dos educandos é a de que eles se sentem roubados pela escola em alguns anos de escolarização. Acreditam que isso os tenha prejudicado muito, na medida em que deixaram de realizar os estudos referentes àqueles anos escolares.

Essa idéia está presente na fala de Eduardo. E poderíamos nos indagar de qual o verdadeiro objetivo dessa atitude da escola. Sabemos que existe o fator idade em descompasso, mas esse fato seria o suficiente para tal decisão? E como ficou a apropriação do saber, que foi acumulado por gerações passadas, a Eduardo? De fato não lhe foi negado essa possibilidade?

Não devemos nos esquecer que Eduardo vivenciou um momento complexo, esteve envolvido com drogas. Será que esse não foi um jeito de se ver livre dele de uma forma rápida e sem confusão?

Percebemos que quando fala sobre o que pensa da escola, seu discurso encontra-se permeado por contradições. Em alguns momentos diz que a escola é um lugar bom e que os alunos seriam os responsáveis pelas falhas que vêm a ocorrer. Esta fala encontra-se respaldada no discurso escolar, nos quais os professores, geralmente, acreditam que a indisciplina e o não comprometimento dos alunos, gerados unicamente por eles, seriam os responsáveis pelas falhas escolares. Em outros momentos, entretanto, aponta que a escola também não cumpriu com seu papel. Essas contradições foram constadas em suas falas:

“Os professores era bom, a gente... Nossa tem vez que dava dó, eles saia da classe chorando e ia embora... Eu não pensava no que eu tava fazendo [...] Tinha professor que tentava dar um tranco na gente, mas parece que eu não ligava. Os professores são bom. Alguns... Hoje, pelo menos nessa escola, nem professor respeita aluno e nem aluno respeita o professor [...] Não vou fala que a escola não vale para nada. Depende da escola e depende se você

quer ser alguém na vida. Então ela serve para alguns. Também tem que ver como é essa escola, essa pra mim não serviu, não.”

E, podemos pensar também, na afirmação: “*a escola serve para alguns*”. Quem seriam esses poucos para os quais a escola serve? Que sentimentos estão presentes? Ele assume a culpa para si, pois foi isso que aprendeu a fazer, mas sente-se ressentido com a escola por não ter aprendido.

A auto-estima está permeada pelos valores sociais, e assume um contorno próprio para o sujeito. Ela é síntese de múltiplas determinações. Desde pequenos estamos em contato com atribuições positivas e negativas acerca do que fazemos, do somos. Da tensão entre estas vivências nos vamos atribuindo valor. Por vezes nos aproximando do que nos é dito, por vezes nos opondo e assim nos valoramos. É este embate que percebemos na fala de Eduardo.

Ao falar das professoras por quem passou, é capaz de lembrar o nome de duas.

“Das professoras que eu tive, duas eu lembro: A Samara da Aceleração (da primeira vez que eu fiz, né? Porque da segunda, eu não queria), que conversava tudo e tentava dar um chacoalhão e a professora da 1a. série que foi minha por 4 anos, a Maria. Ela era braba, mas só que eu só reprovei.”

Ao tratar do assunto, Eduardo não citou nenhum professor da 5.^a ou da 8.^a, séries que chegou a freqüentar. Os professores que ficaram em suas lembranças foram aqueles que lhe deram “chacoalhões”. Essas “duras” dadas pelas professoras significavam, diferentemente do que se está habituado, cuidado, carinho e atenção.

Entretanto, percebemos diferenças entre as duas professoras. A professora da primeira era brava, chamava a sua atenção, mas foi aquela que o reprovou por 4 vezes seguidas, que o marcou de forma mais premente, talvez pela quantidade de vezes seguidas em que foi seu aluno. Enquanto a professora da aceleração foi lembrada mais pelo diálogo e não podemos nos esquecer de que este ano foi o único em que ele conseguiu aprovação escolar. Socialmente temos construído a idéia de que o bom professor é aquele que sabe “dominar” a sua turma, Eduardo assume esse discurso. Entretanto é capaz de avaliar os domínios das duas de forma diferente.

Apesar de acreditar na importância dos estudos para um “futuro melhor” este está descartado de seus planos. Ele se vê às voltas com a luta pela vida no plano imediato, ou seja, precisa de trabalho para manter seu sustento e ajudar a família. E, assim nos disse:

“Eu penso em volta a estudar (valorização), mas acho que não vou conseguir. Tem o trabalho e a igreja, e eu não tenho motivação. Tentar explicar! Se tivesse um projeto da igreja, aí sim!”

A escola para ele, parece ter sido o lugar onde sofreu muito, fracassou e se agrupou com pessoas não desejadas. O processo de significação que se delineia naquele momento é o de que esse espaço não lhe pertence, mesmo que tivesse a sua importância, ele não é para todos, é para alguns, ali não é lugar para pessoas como ele.

A questão não é a reprovação em si, mas a não aprendizagem ano após ano que o leva à crença de que ali não é o seu lugar. Como considera o estudo importante, se ele ocorresse no interior de um espaço onde se sente protegido – a igreja – então quem sabe ele não poderia se beneficiar. Mas até o momento, talvez por ter vivido uma situação de desamparo, o que encontramos são contradições: a fala de que a escola é importante de um lado e a visão de que espaço “*não é bom*” e “*não serviu para muita coisa*”.

Temos que a constituição da consciência não é linear e mesmo, vivenciando e constatando a importância da escola em vários setores de sua vida (trabalho, igreja, no relacionamento com outros jovens), as marcas deixadas pelo processo vivido parecem ser profundas a ponto da distância entre ele e a escola tornar-se um imenso precipício, onde o melhor é não arriscar.

É preciso considerar também, que a ideologia dominante não condena quem “serve a Deus”, quem viveu uma história difícil e hoje serve como “modelo de superação”, mas condena quem têm recaídas, “errar é humano, mas persistir no erro...” sendo assim, Eduardo acredita ser melhor ficar longe da escola.

3.3.3 A solidão de todos na vida de cada um

Eduardo nos trouxe a família. As relações desenvolvidas neste grupo são relevantes, uma vez que é a partir dele que começamos a aprender quem somos no mundo. Lembrando o que nos diz Leontiev (1978) ao nascer somos candidatos a humanidade, nos tornamos efetivamente humanos nas relações que estabelecemos com meio social.

O tema família foi abordado de maneiras diferentes, por Eduardo, nas duas entrevistas: na primeira teve pouco desenvolvimento, ele passou rapidamente pelo assunto.

Para dizer quem é sua família ele não recorre aos nomes (em nenhum momento chega a dizê-los). Recorre a quantidade de pessoas que vivem na casa, ao gênero e as atividades desenvolvidas por cada um.

“tenho seis irmãos contando comigo. Tenho três moleques e três meninas”.

Três são crianças: 2 meninas e 1 moleque. Ai tem a mais velha e um irmão

um pouco mais novo que eu. Esse de 17 já teve envolvido com drogas também, tá agora no acompanhamento do Conselho tutelar.

Sobre o trabalho, desenvolvido pela família, cabe lembrar que é por meio da atividade e das relações sociais que o homem, ao transformar a natureza, transforma a si próprio e forma sua consciência. A consciência enquanto reflexo psíquico permite ao homem conhecer e a avaliar o mundo físico, social e a si próprio. Devemos considerar, então, que o encontro entre o homem e o trabalho e as condições em que este se dá, irão influenciar a construção de sua auto-estima. Sobre essa questão Eduardo nos disse:

“Meu pai é pedreiro, minha mãe e minha irmã trabalham em casa de costurá sapato. Minha mãe sempre trabalhô, nem sabia o que eu aprontava. Eu trabalho desde os 16, por cinco ano na fabrica de botina e, agora, com o meu pai. Meu irmão tá vendo se arruma alguma coisa pra ele. O trabalho é duro. Todo mundo trabalha duro em casa. O caso é que precisa vive”.

Podemos perceber que o trabalho desenvolvido pela família está ligado à questão da sobrevivência, ou seja, a atividade principal é ganhar dinheiro para poder se manter vivo. Temos aqui motivos e fins separados, uma vez que a ação desempenhada não visa a satisfação de suas necessidades com o resultado e, sim

uma segunda coisa (dinheiro) que possibilita a satisfação de suas necessidades. Ou seja, o trabalho possui uma significação objetiva. Entretanto, o que incita as ações não é algo emergido do conteúdo objetivo, mas sim, a necessidade do salário. Como resultado há uma ruptura entre significado e sentido pessoal. Ou seja, a inexistência de uma relação pessoal para com aquilo que se faz, gerando uma relação de alienação. (MARTINS, 2001)

Já na segunda entrevista aprofundou algumas questões relacionadas à dinâmica familiar:

“apanhei muito do meu pai, não só eu mas todos os meus irmão. Eu apanhei mais.”

Essa questão das surras que tomou do pai precisa ser analisada não como algo natural na vida dos pobres, mas como produto de um processo histórico que expropriou esse grupo de condições mais igualitárias de desenvolvimento. Lembrando que:

a dinâmica apropriação – objetivação ocorre sempre em condições que são históricas e, dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações das atividades das gerações passadas, e por este processo o homem constrói sua genericidade, de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. (MARTINS, 2004b, p. 55-6)

Ainda sobre o assunto, Eduardo acrescentou:

“Fico triste na época de festas, no Natal. Meu pai, é pai só por falar. Não tem amor de pai. Pai, quando é pai, é há qualqué hora. Quando fico triste no meu quarto pensando, não tenho - nunca tive - meu pai para conversar! Ele só sabe bate! Batê não muda ninguém; conversá muda.”

As surras do pai foram significadas por Eduardo como ausência de afeto. Sabemos que na infância a criança aprende as primeiras relações sociais e os primeiros sentimentos. A idéia que Eduardo foi construindo ao longo do tempo (na escola, na igreja, na TV) do que deveria ser um pai, não corresponde às vivências que tem em casa. Cabe nos perguntar o quanto esta idéia de pai é idealizada pela sociedade? E de fato está distante de alguém que vive a dureza do dia-a-dia na luta pela sobrevivência. Não estamos com isso querendo defender a violência praticada, mas não podemos deixar de considerar que a sociedade capitalista idealiza uma “família margarina” onde a felicidade esta presente a despeito das condições de vida vividas.

Este pensamento voltado para a capacidade individual que cada família deveria ter para ser feliz nos afasta de uma leitura mais ampla acerca dos determinantes presentes em nossa sociedade. Sendo assim, para Eduardo o pai deveria “*sabê das necessidades do filho. Eu apanhei muito, mas isso não resolve...*”. A esse respeito, Barroco (2004) aponta que, em nossa sociedade, se idealiza a família nuclear burguesa como um espaço no qual deveriam ser preservados

valores, afetos, comportamentos éticos. Entretanto, segundo a autora, historicamente essa idealização de família feliz e bem sucedida nunca existiu de forma tão generalizada e, à medida que se acirra a barbárie na sociedade capitalista, aflora também a saudade de algo que nunca existiu. Essa nostalgia parece ter como objetivo se conceder aquilo que nunca se teve.

A mãe, figura importante nas tomadas de decisões de Eduardo, aparece cercada por contradições. Ora ele a identifica como aquela que se preocupa com ele, ora deixa escapar que ela nem sabia o que lhe acontecia. Percebemos objetivamente uma mãe que trabalha muito, porque os filhos são bocas a serem alimentadas mais do que seres humanos em formação. Por isso, por trabalhar tanto, ela não sabe o que ocorre no cotidiano de sua família. Mas o filho a constrói de maneira diversa: onde há trabalho há cuidados e, dessa forma, resolve-se a contradição entre o que deseja e o que de fato se tem. Esse fato pode ser apreendido no esforço que fez para mudar sua vida em função dela:

“O momento mais marcante da minha vida foi quando cheguei em casa de viatura. Mudei de tanto vê a minha mãe chorando. Já tinha robado o supermercado antes, mas não tinha dado nada. Dessa vez, a polícia levou eu para casa. A gente não sente vergonha: a família sente mais”.

É interessante percebermos que, num primeiro instante, a sua decisão foi tomada pela visão da mãe chorando e não por vontade própria. Nesse sentido a

mãe, um outro significativo para ele, leva-o a pensar em mudança. Passa a refletir sobre o mudar de vida, entretanto percebe que sozinho não seria possível. Neste momento começa a freqüentar a igreja, onde encontra condições objetivas que promovem uma mudança em sua ação.

Constatamos também o sentimento de desamparo vivido por todos, com a entrada das drogas na vida da família. Na falta de recursos para lidar com a situação – o pai espanca e a mãe chora. Reações distintas que demonstram o desespero de ambos.

Eduardo, ao falar da participação da família em seus estudos, deixa claro que foram muitas as expectativas depositadas pelos pais na escola. Para eles, ela parecia ser um porto seguro, no qual podiam deixar os filhos com tranqüilidade. Mas esta idéia caiu por terra, totalmente. Eduardo nos disse que:

“até os 16 ano, eu só estudava. Na minha casa, hoje, só meu irmão pequeno estuda. Hoje, em casa, tem a bolsa família”.

Percebemos aqui o esforço da família para manter os filhos na escola e que este se esvai: não há progresso nos estudos e os dois meninos começam a usar drogas. Não obstante, Eduardo freqüentou a escola até os 16 anos, quando o pai, então, sentenciou:

“Quando chego os 16 ano, meu pai falô: essa escola não tá valendo nada, nem para educá e nem para ensiná.”

Para o pai, a escola seria o lugar de aprender a se comportar, de ser obediente e também de ler e escrever. Significados que foram construídos em suas relações e que estão presentes em nossa sociedade. Como no caso Eduardo, estava dando trabalho em casa e não progredia nos estudos, a escola parecia ser apenas um espaço para o encontro das más companhias.

Aqui a família demonstra ainda que de forma intuitiva que a escola não está cumprindo com seu papel e a esse respeito Saviani nos alerta:

Os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores, sim, não só por experiência mas por dever do ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Dai a sua cobrança (2004, p. 49).

Ao falar de si como filho faz um contraponto com o filho que foi, recorrendo a sua relação com os outros presentes neste contexto:

“Pelo o que eu era antes e sô hoje, acho que meus pais pensam que eu sou um bom filho. Quando eu entrei na igreja, teve resistência em casa, principalmente da minha mãe: ela não aceitava porque ela é da católica. Só eu fui prá quadrangular. Com o tempo, a igreja fez bem para mim. Porque, na verdade, agora eu sou filho e pai em casa. Meu pai não tem mais poder. Quem tem autoridade em casa sou eu. Eu falo - meus irmão pode até não concorda - mas depois obedece. Já dei cascudos nos meus irmão, mas converso também com eles...”

Será que os modelos familiares tendem a se repetir? Essa duvida nos afeta, uma vez que tanto Eduardo quanto seu irmão caçula estiveram envolvidos com drogas e obtivemos no relato de Eduardo de que ele, agora autoridade em casa, dá uns cascudos no irmão. Seria ingênuo acenarmos para uma simples imitação: precisamos considerar, no caso das drogas, de uma questão séria, vivida por toda a sociedade.

A esse respeito temos, ainda, que considerar um fato importante abordado por Vygotski (1987) que diz respeito a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Somos síntese de um sistema ao mesmo tempo em que o produzimos. Então, quais os modelos presentes na vida desses dois garotos? E, como eles objetivam essas experiências?

Precisamos ter clareza de que estes acontecimentos engendram-se em uma rede de relações: família/sujeito, escola/sujeito, escola/família, família/sociedade, entre outros. E, ao contrário do que uma primeira leitura descuidada da realidade

possa sugerir, os acontecimentos não são naturalmente desencadeados. São construídos no seio dessa sociedade.

3.3.4 O bom trabalhador na luta pelo pão nosso de cada dia

Outro tema importante a ser abordado é a entrada de Eduardo no mundo do trabalho. Sabemos que as funções psicológicas superiores surgem da interação com o ambiente sócio cultural do qual o sujeito faz parte. Segundo Pino (1999) a atividade não é internalizada em si, mas em suas significações. As significações teriam o poder de converter um fato natural em social. E, na medida em que se incorporam à singularidade de cada um convertem-se em sentidos pessoais. Quais são os significados e sentidos atribuídos por Eduardo ao trabalho? Encontramos o participante da pesquisa em dois momentos distintos. Num primeiro, onde ele trabalhava em uma fábrica de botinas, já há quatro anos. Por conta do emprego saiu da escola:

“trabalho na fábrica. Eu praticamente sai da escola prá trabalhá ali mesmo.

Vai fazer uns quatro anos prá mais.”

No segundo momento havia sido dispensado da fábrica e estava trabalhando de pedreiro com pai. Deu explicações dos motivos pelos quais foi dispensado do emprego e nos falou de sua nova ocupação:

“a produção caiu, então eles dispensaram. Muita gente foi mandada embora”. Agora, tô trabalhando com meu pai, de pedreiro. Os dois trabalho é difícil. De pedreiro é pesado, mas na fábrica eu trabalhava durante o dia todo! Tem época, tem vezes que eu trabalhava até três horas da manhã, dez horas e assim vai! Por caso que é prá produção da carga, né?”

A idéia de Marx e Engels (1999, p. 37) de que “os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina consciência”, torna se concreta ao analisarmos a história de Eduardo.

Como ideologicamente o bom trabalhador é aquele que “cedo madruga” e atende prontamente ao chamado do patrão, Eduardo considera-se um bom trabalhador:

“Ah! Eu faço quase tudo lá dentro da fabrica, eu sei fazer bastante coisa lá dentro [...] Eu dô uma mão pra eles... Sou um bom trabalhador. Quando a gente vai assim buscá, procurá um emprego, né? O emprego que eu procurei foi, assim, de repente que apareceu. Eu fiquei sabendo que tava precisando de uma pessoa, que era com urgência e fui buscá. Falei: eu nunca tinha trabalhado, será que eu vou consegui? Eu fui buscá esse emprego. Aí, foi

onde eu consegui. Porque eu me dediquei, entendeu? Assim, naquela época, eu não tava dedicado à escola: eu me dediquei ao serviço que eu estou hoje”.

Eduardo não se dedicou à escola: não obedeceu, não cumpriu com as ordens, como faz em seu trabalho. Aqui fica uma pergunta: o que será que aconteceu com a crença de Eduardo de que era um bom empregado e de que este fato por si bastaria para lhe assegurar o emprego? Essa pergunta surge uma vez que ele atribui a si os motivos de fracasso na escola e o sucesso no trabalho.

Entretanto não podemos desconsiderar que existam momentos de conflito e insatisfação na forma como era tratado pelo chefe:

“o trabalho as vezes ajuda muito, né? Mas têm chefe hoje em dia que também são muito ignorantes... Eles não se preocupa com o que tá lá dentro, as pessoas... Não adianta preocupá com materiais”.

Deixou claro o sentimento de, por vezes, ser tratado com um menor valor do que os materiais existentes na fabrica. Como nos alerta Marx (1999) ao analisar o trabalho em relação com a organização social fundada na propriedade privada.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens (p.159).

A falar do futuro estabeleceu uma relação entre o trabalho e as possibilidades existentes. Considerou a imediato posto e não vislumbrou projetos. Lembrando que o ser humano possui a capacidade de projetar, de sonhar com o futuro, ainda que esse não se objetive exatamente da forma como o planejamos, essa é uma dimensão fundamental. E, Eduardo nos falou:

“eu penso em voltá a estudá de novo... Eu penso... Mas, só que tem um porém: não dá prá eu voltá a estudá mais, por causa do meu trabalho, entendeu”?

Assim como em outros momentos, ao falar do estudo Eduardo atribui-lhe importância, porém não é capaz de vislumbrar um futuro nesta direção. Em momento algum cita uma profissão específica que pudesse desejar. Diz apenas que o estudo é importante, e quanto à profissão, não apresenta critérios de escolha já que esta seria uma possibilidade distante:

O sonho meu é assim, é ter um futuro melhor, assim na escola X. O estudo é muito importante pras nossas vidas, porque sem o estudo não tem como nós sabê, né? Se não fosse o estudo, eu não sabia lê hoje! Ah, o estudo é muito importante mesmo... Eu pretendo voltá a estuda ainda”.

O único lugar, onde se vê com possibilidades de traçar projetos é no interior da igreja. O sentimento de ser protegido, nesse espaço, é tão forte que ele pensa torná-lo parte de todos os âmbitos de sua vida, e faz planos para o futuro:

“Eu agora tenho plano de ser missionário, vou passar dois anos fora. Sou vice-presidente da ala jovem. Tenho um projeto de trabalho com teatro nas escolas. A escola que eu estudei e a uma outra já abriram as portas”.

Percebemos que Eduardo de pessoa que necessitava de orientação passa a orientar os jovens. Viver segundo os preceitos da religião torna-se sua filosofia de vida. E, podemos acrescentar que a partir do momento “*em que tudo transforma em sua vida*”, suas necessidades encontraram novas formas de se configurar em motivos. Desta maneira, diante de sua realidade ele passa a querer orientar, por meio do teatro, outros jovens nas escolas.

É possível dizermos ainda, que Eduardo faz uso de suas encenações para manifestar emoções e sentimentos que não tiveram espaço para se objetivarem em outros campos de sua vida.

Eduardo representa bem as expectativas que deposita na religião: uma força com poder de arrancar-lhe todas as amarguras. Podemos dizer que de certa forma ele não assume o papel de autor de sua vida já que delegou ao poder divino a possibilidade de mudança.

“A gente faz adaptações e monta as peças. A nova agora é mais ou menos assim: Jesus chega e vai pegando para ele todas as doenças. Tira o câncer, a cegueira e as pessoas vão ficando curadas. Ele pega tudo pra ele, vai ficando fraco e aí 5 jovens aparece e matam Jesus e ficam em forma de cruz. Tá ficando muito legal” (os olhos brilham!).

Eduardo não quer só falar de Deus, seu desejo é o de agir segundo seus ensinamentos e sendo assim pensa em se tornar missionário. Desta forma, podemos dizer que os ensinamentos da igreja passam a ser parte constituinte de sua vida. Suas escolhas são pautadas pela presença ou ausência desse ambiente. Tornar-se missionário significa também ficar longe de todos com que convive por dois anos, ou seja, do passado que insiste em revisitá-lo e isso pode parecer seguro para ele.

3.3.5 Em busca da síntese de Eduardo

As condições de vida na infância, apresentadas nos relatos de Eduardo, podem ser delineadas da seguinte maneira: de um lado, mãe que trabalha, pai violento, reprovações sucessivas como condições extrínsecas e, de outro, o sentimento de solidão e impotência, como circunstâncias intrínsecas. Podemos ver que as primeiras condições desempenham um papel fundamental na produção das segundas. Estas tendem a manter as primeiras. Eduardo parece estruturar-se na base de relações às quais simplesmente se submete: apanha do pai, aceita as regras do grupo com quem se envolve, cursa a 8.^a série mesmo querendo permanecer na 5.^a e aceita as diretrizes do pastor sem questionamentos. Tendo em vista que a auto-estima se constrói, não simplesmente pelo fato de viver em sociedade, mas pelas significações que o sujeito faz no decorrer de sua vida, julgamos haver, nesta história, três questões fundamentais:

A primeira refere-se ao fato de ter saído da escola sem se apropriar do saber sistematicamente elaborado. Seu percurso escolar foi todo fragmentado: 5 anos na 1.^a série, 2 anos na 2.^a série, classe de aceleração, 5.^a série e, por remanejamento, meio ano na 8.^a série. Tantos anos no espaço escolar e, mesmo assim, Eduardo, ao “abandonar” a escola, não se vê em condições de ler e escrever fluentemente: “*eu, na leitura, sô... assim, tenho dificuldade*”. De fato, demonstra-se como o universo da linguagem escrita não é acessível a Eduardo.

A segunda refere-se ao envolvimento de Eduardo com as drogas: num primeiro momento elas lhe deram a sensação de ser acolhido por um grupo (que, como ele, tinha uma história infeliz na escola), de ser forte e de não ter limites para a realização de seus desejos. Transgrediu todas as regras. Enfrentou os professores, o pai, e quem mais lhe olhasse torto. Percebeu, porém, que esse espaço também possui suas regras e que as pessoas ali não eram tão livres quanto imaginava. Seus atos pareceram poder ter conseqüências desagradáveis ou indesejáveis.

A terceira questão refere-se a sua saída do mundo das drogas e à entrada na igreja, ponto de mutação por levar Eduardo a re-significar o vivido. Passou, então, a desempenhar outros papéis que ainda não havia experimentado: o de autoridade em casa e na igreja. Enfim, Eduardo dominou um conhecimento e as pessoas reconheceram isso: o espiritual. Entretanto, marcas ficaram e algumas feridas parecem ainda abertas. Como prova disso temos o medo, sempre latente, de que seu mundo venha a se desmoronar como um castelo de cartas.

Para Eduardo o programa de Aceleração, apesar da professora desta série ter sido lembrada como a única que lhe ensinou algo, não foi o suficiente para transformar a sua trajetória. De fato, não há como estudar esse jovem em separado de totalidade histórico-social que o sustenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho partindo do pressuposto que a auto-estima é construída nas relações que o sujeito estabelece com o seu mundo social. E que, ao conviver com uma auto-estima predominantemente negativa por um tempo prolongado, o aluno se fixaria neste modo de ser, agir e pensar. Este fato desempenharia um importante papel na objetivação de sua atividade enquanto aluno. Buscamos, primeiramente, verificar a existência (ou não) desse fato no cenário educacional das três últimas décadas. Vimos que a questão aparece claramente na década de 70, quando os estudos buscavam, por meio de estratégias experimentais, produzir e/ou alterar a auto-estima de grupos experimentais, comparando-os com os de controle. A questão quase que desaparece na década de 80, na medida em que ênfase era dada ao contexto político e social e a questão psicológica não encontrava aí espaço. O tema encontra terreno fértil na década de 90, momento que se encontra marcado por diferentes posições: as que julgam a auto-estima como um conceito descartável e pouco importante; as que fornecem explicações simplistas e que pouco esclarecem os leitores; as que utilizam o conceito, dando-lhe importância sem, no entanto, aprofundar a questão; e, ainda, as que buscam um entendimento mais aprofundado de seu papel na identidade dos sujeitos.

Precisamos ser bastante cautelosos ao discutir a construção da auto-estima e ainda mais ao pensar que uma mudança no processo de escolarização dos jovens que passaram por histórias de fracasso poderia levar a uma mudança na forma pela qual estes se avaliam enquanto alunos e, portanto, como pessoas.

Constatamos que a questão da auto-estima está atrelada a um contexto amplo, que certamente carece de mudanças substanciais. Concordamos com Sawaia (1987, p. 292), para quem: “ao enfatizar a importância do trabalho no processo da consciência, é preciso salientar que, mais do que o trabalho; é a qualidade dele e das relações nele estabelecidas que são fundamentais”.

Enquanto as condições concretas de vida não forem alteradas, alterações de vulto na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Na verdade, esses jovens precisam de condições de vida que permitam a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, onde significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. Falar em auto-estima sem considerar a rede de relações em que o sujeito se constitui é como semear ao vento.

Segundo Poli (2003), discutir a questão da auto-estima passa necessariamente pela proposta de um projeto político pedagógico que permita a promoção de princípios de solidariedade e identidade de classe. Não é possível transformar a auto-estima fora de sua trama social. Mas não só isso. Tal como vemos, a escola é um *locus* importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspectos cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos. Nesse sentido, precisamos mesmo lutar por uma escola melhor se quisermos formar cidadãos com possibilidade de voar mais alto e de delinear um futuro passível de ser realizado. Sabemos, agora melhor do que nunca, que a auto-estima não pode ser produzida, fabricada ou mudada como apregoam certas pedagogias idealistas. Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e, nesse sentido, de uma escola de qualidade.

Se não for tomada por este prisma, a auto-estima seria mais um fetiche, entendido como uma poção mágica que, se bem administrada, resolveria as mazelas da educação (DUARTE, 2004). Entretanto, nos parece inegável que a constituição do sujeito – de sua consciência - passa pela avaliação que ele faz de si mesmo. Esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa. Temos aqui uma relação dialética, ou seja: ao mesmo tempo em que, na interação com os outros, se avalia e se objetiva no mundo, se é avaliado. Com isso, há necessariamente uma valoração, cujo significado pode ser internalizado.

A construção de uma imagem positiva de si enquanto aluno não é a única forma de se avaliar, nem abarca todas as dimensões da imagem que se faz de si. Porém, como bem nos lembra Martins (2004b), a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano. Ela não só constitui uma das condições por meio das quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social como possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Sendo assim, tudo indica que, na constituição do sujeito, esse é um espaço fundamental.

Segundo Saviani (2004), existe uma relação dialética entre educação e sociedade, ou seja, a educação é determinada pelos condicionantes sociais, mas tem um papel fundamental de transformação da sociedade. É justamente nesta contradição que temos a oportunidade de trabalharmos para a formação de sujeitos mais críticos, que se apropriam de seus determinantes para, desta forma, transformá-los. Acreditamos que essa é a mediação que a educação deve exercer: formar indivíduos capazes de perceber o real e de superar a realidade.

Pensamos a educação como algo fundamental no desenvolvimento da individualidade e, mais especificamente, da auto-estima. Entretanto para que esse processo se desenvolva é preciso clareza de que:

o professor, na sala de aula, não se defronta com o aluno empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estaticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto, que é síntese de inúmeras relações sociais (SAVIANI, 2004, p. 47).

A escola deve estar comprometida com a humanização de seus alunos. Para isso, professores e alunos precisam ter clareza de que são mutuamente constitutivos: um não é sem o outro. Como já dito neste trabalho, a essência do homem não é nem natural, nem universal, nem fixa, nem dada a priori. Ao contrário, tornamo-nos homens na interação com os outros e, nessa medida, é também na relação com o outro que construímos uma auto-estima positiva. Isso, por sua vez, implica, ao nosso ver, um processo de conhecer e avaliar a si próprio a partir da leitura crítica da realidade da qual se faz parte.

Quanto maior a clareza das determinações presentes em nosso cotidiano, maiores serão as chances de se contar com uma imagem positiva acerca de si. A investigação empírica do processo de construção social da auto-estima de dois jovens que viveram histórias de fracasso no processo de escolarização ilustra o quanto condições objetivas de vida determinam a constituição de sua subjetividade.

Vale ressaltar alguns pontos: os dois entrevistados moram praticamente na mesma quadra e estavam, na época da coleta de dados, vivendo situações semelhantes. Lucia e Eduardo viviam de subempregos, de modo que o trabalho se encontra destituído de suas propriedades humanizantes, convertendo-se em ferramenta de alienação. Ora, se a consciência é a esfera nuclear na construção da auto-estima, essa só pode ser uma construção frágil, na qual sentimentos como medo, insegurança e submissão preponderam.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito às condições sociais em que tanto Lucia quanto Eduardo vivem. Não podemos tomá-los em abstrato, como se fossem como são, independentemente das instituições sociais, de seu modo de produção, de sua sobrevivência e de como percebem e valoram tudo isso. A auto-estima revela-se, no entanto, nas e por meio das relações inter pessoais. Ao falar de si é preciso recorrer ao “outro”, é preciso dizer das significações e sentidos que foram construídos ao longo da história, era preciso chamar seu contexto mais amplo e a forma como ocorriam as objetivações das formas de ser, pensar e sentir neste espaço.

Finalmente, cabe dizer que ambos partilhavam muitos significados. Este é, por exemplo, o caso dos “puxões de orelha” que Eduardo levava da professora e das surras que Lúcia recebia da mãe, que eram encaradas como uma forma de cuidar, com um desvelo, uma maneira de assegurar-lhes um futuro melhor. Entretanto, Eduardo avaliou negativamente as surras do pai, da mesma forma que Lúcia desvalorizou os “pitos” que levava da professora. A atitude dos dois nos faz pensar, mais uma vez, que a ação, em si, não significa isto ou aquilo; a ação é significada na história pessoa, nos sentidos e significados que cada um deles construiu.

Um outro exemplo está na liderança assumida por ambos, ainda que em espaços diferentes (Lúcia na escola, como diretora do grêmio e Eduardo na igreja, como vice-presidente da ala jovem). Esse papel fez com que os dois pudessem resgatar a crença de que eram, sim, capazes. Mas o exemplo mais importante está na significação que o espaço escolar foi assumindo para cada um deles. Para ela, a escola foi ganhando contornos de espaço seguro e acolhedor; para ele, ao contrário, ela era um ambiente que o expunha, deixando-o vulnerável. Um lugar para se desconfiar.

Finalizando, não poderíamos deixar de registrar o quanto a realização deste trabalho reforçou as razões que nos levaram a engendrá-lo. De fato, sob a égide do individualismo, mais do que nunca se faz necessário criticar a visão descontextualizada e fragmentada do sujeito, produzidas em discursos pedagógicos

e em práticas escolares que tomam como referência uma visão psicologizante de auto-estima.

Reafirmamos que a imagem de si não está em um sujeito isolado de seu mundo social: ela é nele construída. Cuidar do indivíduo é cuidar do mundo social e cuidar do mundo social é cuidar do indivíduo. Quem não sabe isso, não pode saber da importância da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria – consciência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-42, jul. 2000.

_____. *Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica*. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AMARAL, S. A. **A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar à luz da teoria de Henri Wallon**. Tese de doutorado, São Paulo: PUC, 2001.

BAPTISTA, M. T. D. S. **A identidade do professor universitário**. Tese de doutorado, São Paulo: PUC, 1992.

BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, [SP]: Autores Associados, 2004.

BARROSO, C. L. M.; BARRETO, E. S. S. O vestibular e a auto-estima do jovem. **Cadernos de Pesquisa**, n.16, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1976.

BOCK, A. M. B. As influencias do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMASHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M.(Org.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

_____. A multideterminação do humano: uma visão em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed., São Paulo: Saraiva, p.167 –78, 2000b.

_____. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____. (Org). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIS, C.; SILVA; M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49 – 54, nov. 1989.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 71, 2000.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, [SP]: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. C. R., AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. da. *Rede de significações: alguns conceitos básicos*. In: FERREIRA, M. C. R.; AMORIM, K. S. A.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, R. C. A constituição da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000.

FRANCO, A. F. **Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação**. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, C. S.; LINDZAY, G. **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU/Edusp, 1973.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GLORIA, D. M. A. A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2003.

GOES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vygotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLES REY, F. L. L. S. Vygotsky: presença y continuidade de su pensamento en el centenario de su nacimiento. **Psicología e Sociedade**, 8, p. 63-81. São Paulo, 1996.

_____. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

_____. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: ROSSETTI - FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. da.; CARVALHO, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE.B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuições de Vygotski para o estudo das emoções. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. (Orgs). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LA TAILLE, Y de. **Vergonha: a ferida moral**. Petrópolis [RJ]: Vozes, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução do francês por: Manuel Dias Duarte (original em russo). Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de doutorado, Marília [SP]: UNESP, 2001.

_____. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, n 62, Campinas, abr. 2004a.

_____. Da formação humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, [SP]: Autores Associados, 2004b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feurbach).** 11. ed., São Paulo: HUICITEC, 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa (Portugal): Edições 70, 1975.

MAURA, G. V. *et. al.* **Psicologia para educadores.** La Habana (Cuba): Editorial Pueblo e Educación, 1995.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, v. 5, n. 2, 1998.

_____. **A atuação do psicólogo em instituições de ensino.** 7.º encontro de psicologia escolar, Bauru [SP]: UNESP, Anais, 2003.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M.(Org). **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAES, Z. H. **Representações mediáticas:** um estudo sobre o exame nacional do ensino médio. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, PUC, 2003.

MOYSÉS, L. M. **Efeitos da valorização pessoal e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados.** Tese de doutorado, Rio de Janeiro, PUC, 1982.

MOYSES, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras; SP: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. L. M., *et al.* Mudança de auto-estima em crianças de baixo nível sócio-econômico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, mai./ago., 1985.

NEVES, W. M. J. **As formas de significação como mediação da consciência:** um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. Tese de doutorado, São Paulo: PUC, 1997.

OLIVEIRA, B. **A dialética do singular-particular-universal.** Anais do V Encontro de psicologia social e comunitária. ABRAPSO. Bauru, ago. 2001.

OLIVEIRA, I. M. de. **Preconceito e autoconceito:** identidade e interação na sala de aula. Campinas, [SP]: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, M. I. **Auto-estima:** subsídios para avaliação em universitários, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Campinas, Unicamp, 1984.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queirós, 1996.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia – Educação In: BOCK, A. M. B. (Org). **Psicologia e compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Exercícios de indignação:** escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia.** Moscou: Progresso, 1989.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**. Campinas: Cedes, n. 24, 1991.

_____. **A questão da significação**: perspectiva sócio-cultural. v. 4, Campinas: FEA/UNICAMP, Temas em Neurologia, 1995.

_____. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Psicologia da Educação**, n. 7/8. p. 29 – 52, 2. sem. 1998 e 1. sem. 1999.

POLI, A. S. **Aceleração da aprendizagem**: de quem? Chapecó: Argos, 2003.

POPPOVIC, A. M. (Coord). **Cartas à professora de Alfa Um**. 5. ed., São Paulo: Abril, 1981.

SANTOS, S. L. S. A. **Relembrando a trajetória de vida**: uma forma de alcançar a articulação entre auto-conceito, auto-estima e desempenho docente? Dissertação de mestrado, Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, PUC, 2003

SÃO PAULO (EST.) F.D.E. Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração. Proposta Pedagógica Curricular e demais documentos. FDE, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, [SP]: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 29. ed, Campinas, [S P]: Autores Associados, 1995.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, [SP]: Autores Associados, 2004.

SAWAIA, B. S. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1987.

SERRANO, M. R. **O autoconceito e a percepção de controle e a sua relação com o rendimento acadêmico**. Dissertação de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1991.

SILVA, I. V.; ALENCAR, E. M.; GONZÁLES, L. S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio econômico médio e baixo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 36, (1), Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SIRGADO, P. A. O social e o cultural na obra de Vygotski. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação: sobre significações e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, M. P. R. Movimentos contemporâneos de crítica em psicologia e educação: interfaces Brasil-Canadá. In: NENEVÉ, N.; PROENÇA, M. (Orgs) **Educação e diversidade: interfaces Brasil-Canadá**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TAVARES, M. R. **Auto-estima: o que pensam os professores?** Tese de doutorado, São Paulo, PUC, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. La psique, la consciencia, el inconsciente. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991. p. 95-110.

_____. Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. In: **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993. p. 403-22.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO

ROTEIRO PARA COLETA DE DEPOIMENTOS

FAMÍLIA:

- composição;
- profissão dos pais;
- profissão dos demais membros;
- escolaridade;
- membro ao qual é mais próximo;
- membro que mais admira;
- se recebe ajuda nas tarefas escolares e de quem;
- expectativas dos pais quanto a seu futuro;
- viabilidade de realizar as expectativas dos pais.

ESCOLA: (Visão acerca)

- da escola (passadas e atuais);
- dos outros alunos da sala e da escola;
- dos professores;
- do próprio desempenho;
- de seu grau de satisfação;
- de como se sente dentro da sala de aula;
- das facilidades e dificuldades;
- das expectativas relativas à escolaridade.

FUTURO:

- projetos;
- expectativas;
- o que pensava que viria a ser quando criança e o que pensa vir a ser hoje;
- expectativas e viabilidade de cumpri-las.