



Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 33-47

O PAPEL DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO¹

Adriana de F. Franco² - Universidade Tuiuti

Claudia Davis³ - PUC-SP

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi de apresentar a visão dos alunos que participam de Classes de Aceleração I – programa voltado para recuperar alunos com defasagem; idade-série – acerca de si mesmos e de seu processo de escolarização. A coleta de dados foi feita em uma escola pública de porte médio do interior paulista, por meio de observação da dinâmica da sala de aula e de entrevistas realizadas junto a professora e seis alunos, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. O marco de referencia empregado foi a teoria Sócio-Histórica de Vigotski, que postula que o sujeito humano se constitui por meio das interações que mantém com o mundo físico e social. Os resultados mostram que o olhar do Outro aparece como elemento central na constituição do sujeito apontam, ainda, que estes não se encontram isentos de ambivalências e contradições. Desse modo, ao confluírem, criam medos e inseguranças que dificultam, em muito, a manutenção do sentimento positivo que se tem a cerca de si mesmo e que é tão fundamental para o sucesso de professores e alunos, especialmente daqueles vinculados às Classes de Aceleração.

PALAVRAS-CHAVE: fracasso escolar, Sócio-Histórica, auto-estima

THE PAPER OF THE OTHER IN THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT

ABSTRACT: The aim of this research was to present the vision of the students that take part in Acceleration Classes I - a program turned to recover students with displacement; age-grade – about themselves and their schooling process. The data collection was made at an average size public school in the State of São Paulo countryside, by means of observation of the classroom dynamics and through interviews with the teacher and six students, being three of them female and the three others male. The reference mark employed was Vigotski Social-Historical theory which postulates that the human subject is made through interactions that he/she keeps with the physical and social world. The results show that the look of the Other appears as the central element in the constitution of the subject and still indicates that these are not exempt of ambivalences and contradictions. This way, as they converge, they create fears and insecurities that make very much difficult the maintenance of a positive feeling that one has about himself/herself, which is fundamental for the success of teachers and students, mainly those ones linked to the Acceleration Classes.

KEY-WORDS: school failure, Social-Historical, self-esteem

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho descreve os objetivos, a metodologia e os resultados de uma investigação sobre a questão da auto-estima na perspectiva Sócio-Histórica, mais especificamente sobre a apreensão que os alunos das classes de aceleração I fazem acerca de si mesmos e de seu processo de escolarização.

Para investigar os fatores relacionados à construção da auto – estima nos alunos de classe de aceleração I , foi selecionada uma escola, em uma cidade de porte médio do interior paulista, que tinha implementado o projeto Classe de Aceleração. A escola foi escolhida por ser a única no município a manter uma classe de aceleração I em funcionamento, tendo em vista o interesse da autora em estudar alunos em séries iniciais. Após observação em sala, buscando aprofundar os dados obtidos, foram selecionados seis alunos da sala: três do sexo masculino e três do sexo feminino. Como os dados do SARESP - Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (1998) indicam maior porcentagem de alunos do sexo masculino nas CA, parecia interessante averiguar qual era o impacto de questões de gênero na auto-estima. A seleção dos alunos foi feita em conjunto com a professora.

Solicitamos que fossem escolhidos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que este poderia constituir-se em um importante fator na construção da auto-estima.

Para alcançar os dados necessários para a pesquisa, os seguintes procedimentos foram adotados:

- a) observação da interação professor/aluno e aluno/aluno em sala de aula;
- b) observação dos alunos em momentos de recreação e de intervalo;
- c) entrevista com a professora regente de classe;
- d) entrevista com os alunos selecionados .

A opção teórica é pela perspectiva Sócio-Histórica do desenvolvimento humano, apoiando-nos nas reflexões de Vigotski (1896- 1934) .

Partimos do pressuposto da necessidade de uma contextualização crítica do fracasso escolar, para em seguida apresentarmos o projeto Classe de Aceleração como uma possibilidade de mudança; os resultados de investigações sobre a auto-estima em sua relação com o contexto escolar, bem como os aspectos conceituais do papel do outro na constituição do sujeito.

INTRODUÇÃO

Fracasso Escolar

Para compreender o fracasso escolar, optamos por adotar a concepção materialista dialética de história, tendo em vista que a consideramos mais adequada para entendermos como a sociedade, ao produzir seus meios de existência, produz a organização da vida social necessária a sua manutenção.

Alguns pontos importantes têm sido levantados quando se trata de discutir o fracasso escolar. O conhecimento até o momento sistematizado sobre essa temática aponta a presença de inúmeros fatores a ele correlacionados. De um lado, aparecem aqueles externos à escola; de outro, os que se passam no âmbito escolar. Destacam-se, dentre esses últimos, questões ligadas ao currículo, ao trabalho desenvolvido por professores e especialistas e à organização do trabalho na escola. Como fatores externos à unidade escolar, surgem as más condições de vida da maior parte da população brasileira.

Estudos acerca da problemática que envolve o fracasso escolar têm demonstrado o papel determinante que nele exerce o nível sócio-econômico. Esse é o caso por exemplo, dos trabalhos de Collares (1990); Costa (1994) e Patto (1996), que evidenciam o fato de esse fenômeno incidir mais fortemente nas camadas populares da sociedade.

Adotando uma perspectiva histórica, Baeta (1990), Moysés e Collares (1992) e Patto (1996) apontam que as primeiras explicações sobre o fracasso escolar sofreram forte influência do pensamento médico, que buscou criar teorias que ressaltassem as características individuais para explicar a ocorrência do fracasso escolar.

Ao longo dos anos, portanto, construímos práticas e crenças que foram se transformando em justificativas – centradas nos indivíduos ou em grupos de indivíduos – para explicar o fracasso escolar. A exclusão das crianças das classes populares da escola foi enfocada de diferentes ângulos: biológico, social, econômico e cultural. Prevalece, no entanto, um forte preconceito contra a pobreza. (Moysés e Collares, 1994).

Segundo Machado (1996) e Campos (1997) nos apontam que as dificuldades de aprendizagem são, em sua ampla maioria, fruto de inadequações de ensino. Precisamos ter clareza que a exclusão escolar não pode ser vista como algo estático e acabado. Necessitamos olhar para a questão educacional buscando compreender a complexa trama das relações sociais em que ela se encontra inserida.

O PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO

A proposta do Projeto Classes de Aceleração foi normatizada pelo parecer n.º 170/96, do Conselho Estadual de Educação (CEE), e resoluções da SEE – SP (Secretaria Estadual da Educação) de 13/5/96 e 3/7/96, as classes de aceleração destinam-se a estudantes que apresentam distorção entre idade/série.

Iniciadas em 1996, as classes de aceleração apoiam-se em alguns pressupostos considerados fundamentais para o seu sucesso: o de que todo aluno é capaz de aprender; o de que a interação professor aluno é fundamental para que ocorra aprendizagem; e a de que a auto-estima dos alunos mantém uma íntima relação com a aprendizagem, fortalecendo-se reciprocamente.

A auto-estima no contexto escolar

Em bibliografia consultada - Barroso e Barreto (1976); Silva e Alencar (1984); Oliveira (1984) e Serrano (1991) - percebemos que os estudos apontam para um aspecto recorrente quando se trata de auto-estima: o uso de escalas. Ao nosso ver, existe a necessidade de se considerar, nos estudos sobre auto-estima, aspectos que, de modo geral, têm ficado à margem das investigações. Destacam-se, entre esses, os tipos de relações estabelecidas entre o aluno e grupo, os valores que perpassam tais interações, a relação entre professor e aluno e aluno e escola. Entretanto, para compreender de forma mais específica o impacto de variáveis interagentes no desempenho escolar, faz-se necessário aprofundar o papel da interação na constituição do sujeito.

A perspectiva adotada nesse trabalho postula que o bebê humano se constitui em sujeito por meio das interações que mantém com o mundo físico e social. Claro fica que, nessa ótica, o papel do outro é de fundamental importância. Parece-nos, pois, ser pertinente discutir aqui alguns aspectos da abordagem Sócio-Histórica de Vigotski, que dizem respeito a essa questão.

Vigotski (1987) afirma que o curso do desenvolvimento do pensamento humano vai do social para o individual. Ao conceber o homem como um ser eminentemente social, o autor estabelece que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá com base em uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. Isto implica que a apropriação só é possível a partir do contato social, visto ser neste processo que a criança vai tornando seus os modos de ação que, se inicialmente eram de outros, mesclam-se com a história pessoal e adquirem relevo próprio.

Ao chamar atenção para a relação dialética que envolve o individual e o social no desenvolvimento humano, Vigotski elabora uma noção de sujeito que não é

uma cópia do meio ambiente, nem um ser pré-formado, mas alguém que se constrói em uma interação constante com o contexto sócio-histórico do qual faz parte.

Diante deste quadro, não podemos deixar de considerar que a forma como se dá o encontro entre o sujeito e o conhecimento, na escola, por intermédio de seus professores e pares influirá de forma significativa no aprender. O ser humano é, assim, fruto um de processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Nesse aspecto, destaque especial é dado por Vigotski à dimensão sócio-cultural, que perpassa a elaboração da consciência. Para Vigotski (1987, p.108), 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”*. Para o autor, a atividade humana não é internalizada em si, mas como atividade significada. Desta forma, a consciência é semioticamente estruturada. Segundo Aguiar (2000), a consciência constitui a forma como o indivíduo apreende o mundo físico e social.

Para Vigotski, a principal questão a ser trabalhada é a transmissão e assimilação da cultura. A aprendizagem, nesta perspectiva, assume papel de extrema importância, na medida em que constitui condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas construídas historicamente.

Segundo o autor, o conhecimento pode ser alcançado na e pelas interações com parceiros mais experientes. Para tanto, considerava ser necessário distinguir dois níveis de desenvolvimento: a) o real, que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, que resultam de um processo de desenvolvimento já realizado; b) o proximal, que se refere àquilo que a criança é capaz de realizar com auxílio de outras pessoas. Neste olhar *“o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”* (1984 p. 114).

Rey (2000) e Aguiar (2000), pautados nas idéias de Vigotski, afirmam que assim como a linguagem, as emoções são construídas e não dadas naturalmente. Rey destaca a importância da vivência afetiva da criança com seu meio. O desenvolvimento humano representa uma unidade indissolúvel dos elementos externos e internos, que se expressa integrando aspectos cognitivos e afetivos. Segundo Aguiar, independentemente do pensamento ser lógico ou emocional, ele sempre será um fenômeno que envolve intrinsecamente a emoção.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, assim como a linguagem, as emoções são socialmente construídas e não podem ser compreendidas de forma dicotomizada, dos processos cognitivos. Nega-se aqui a visão psicologizante, na qual essas questões são tratadas como entidades próprias de um sujeito isolado do social.

Resultados

Para nossa análise destacamos como fundamental a compreensão da história do processo de desenvolvimento do projeto na cidade, a da própria escola; do grupo e da professora.

As classes de aceleração foram implementadas no ano de 97, envolvendo 20 classes das escolas estaduais do município.

Em 2000 eram apenas oito classes. Destas, apenas uma era turma de aceleração I; as demais eram de aceleração II, com um total de 180 alunos, entre aceleração I e II.

A escola foi escolhida por ser a única no município a manter uma sala de classe de aceleração I em funcionamento.

Os funcionários que ali trabalhavam sentiam algumas dificuldades em relação à localização da escola. Isto porque ela fica situada num bairro considerado perigoso, motivo pelo qual as portas e janelas têm grades e o pátio, onde ficam os carros, é guardado por vigia. Esse fato poderia nos levar a pensar que a escola sofria permanentes mudanças no quadro de funcionários. Entretanto, percebemos que muitos dos que ali trabalham o fazem por vários anos.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola encontra-se em condições normais de funcionamento, necessitando de algumas reformas, como pintura e construção de novas salas.

A CLASSE DE ACELERAÇÃO

A classe de aceleração funciona em um local improvisado, onde antes funcionava um depósito. Neste local também funcionam mais duas salas de aceleração, não havendo portanto um local diferenciado. O fato da sala ser ocupada por três turmas dificulta a exposição de material didático, assim como das produções realizadas pelos alunos.

É uma sala pequena, escura e nos dá a impressão de algo improvisado. Falta colorido e movimentação, causando uma sensação de sufocamento.

Nadir (a professora da turma) é professora há 20 anos, formada em Pedagogia. Este é seu segundo ano com uma turma de aceleração. Trabalha com esses alunos por opção e justifica sua escolha como uma “vocação” que segundo ela, “tá no sangue”.

O que mais chamou a nossa atenção foi o tom de voz da professora. Ela falava alto e rápido. Outro fato importante foi que, assim como os alunos, ela também demonstrava necessidade em colocar suas dúvidas e angústias, de falar de si e de seus alunos.

Aspectos contraditórios aparecem no discurso e no comportamento da professora. Demonstra muita preocupação com a presença dos alunos, manda bilhete para aqueles que estão faltando, fala muito que é preciso “reforçar a auto-estima de cada um”. Mas em nossas observações percebemos que ela está perdida entre demandas e idéias que não se articulam entre si: aprendizagem é essencial para melhoria da auto-estima, mas a boa aprendizagem é aquela em que o aluno aprende sozinho; o fato da criança necessitar de auxílio é fator que depõe contra o aluno. Interpreta pedidos de ajuda e, inclusive dificuldades, como preguiça.

Os dados apontam para o fato de a professora se sentir fracassada por não conseguir ensinar a todos os alunos: “Cê sente até incompetente de não conseguir fazê o aluno aprendê!” Observamos existir um afastamento da professora em relação a esses alunos. Talvez na tentativa de evitar o sentimento de fracasso, ficava mais próxima dos alunos que realizavam as tarefas.

Para ela seu papel em sala é “mediar a aprendizagem” não dando nada pronto e deixando o aluno descobrir por si próprio como se faz. Em função desse pensamento, procurava sempre dar explicações para todos os alunos e raramente auxiliava as crianças individualmente em suas tarefas. Em seu entender, mediar é deixar que a criança descubra sozinha a resposta. Acreditava que assim, estaria colaborando para fortalecer a auto-estima do aluno: “ela precisa descobrir por si que é capaz”.

A sala é composta por 24 alunos: 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Os participantes dessa pesquisa eram 6, dos quais 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Fátima 10 anos de idade, negra, magra, falante, sorridente, disponível para ajudar outras pessoas do grupo. Tem uma carinha triste, com algumas marcas deixadas pela vida na rua. Morou por algum tempo nas ruas e recentemente perdeu a mãe. Atualmente reside com um irmão mais velho, num lar para crianças abandonadas. Segundo seu relato, a vida nas ruas era muito difícil, e a classe de aceleração apresenta-se como um forte apoio.

A realidade de Fátima está carregada de dor e dificuldades. A escola aparece-lhe como uma possibilidade de sonhar com um mundo encantado e um dia quem sabe, ser “uma artista de novela”, desejo revelado durante a entrevista. Aqui foi-lhe permitido ser criança, fazer bagunça, levar broncas (sem que isso a aborreça), descobrir “que pode tudo”, que é igual as outras meninas e que pode ser amada.

Deixou de ser, como relata na entrevista, aquela “menina chorona, Qui ninguém gosta di mim. Eu sentia vontade si matá, mais depois eu vi Qui não era feia não, Qui as menina achava eu feia di inveja, hoje sê feliz é muito legal, muito gostoso”. O olhar de Fátima acerca de si e de sua vida transformou-se e foi transformado por meio do olhar do outro – professora e colegas.

Tatiana, 10 anos de idade, negra, cabelo curto. É uma menina calma e sorridente. Demonstra muita segurança ao realizar leituras e participar de correções de atividades na lousa. Caminha pela sala com descontração. É muito solicitada pelos colegas.

Segundo a professora, ela já passou anos de sua vida escolar sentada em outras carteiras, fato que a aluna nega, afirmando ser seu primeiro ano na escola. Para ela, o fato de estudar numa classe de aceleração deve-se simplesmente ao fato de Ter entrado tardiamente na escola. No entanto, isso não é verdade, conforme indicam registros escolares consultados. Sua vida escolar parece Ter-lhe causado tantos aborrecimentos que prefere negá-la.

Roberto, 11 anos de idade, pardo, calado, cabelos curtos. É uma criança quieta, não se levanta muito do seu lugar e seu tom de voz é baixo. Valoriza o grupo, reconhecendo nos colegas companheiros de aprendizagem. Parecia muito interessado pelas atividades realizadas, sendo capaz de cumpri-las por completo. Demonstra clareza ao falar dos motivos que o levaram à classe de aceleração, como bem ilustra a sua fala “é Qui eu parei de estudá e repeti alguns anos”.

João, 10 anos de idade, branco, usa roupas largas e cabelos por cortar. Apesar de sempre presente nas aulas, nas aulas não demonstra envolvimento nas mesmas. É uma criança quieta, de voz muito baixa, que em nenhum momento se levantou para pedir ajuda à professora. Tem uma expressão triste e na maior parte do tempo parece estar distante, em outro mundo. Acredita Ter passado de ano e esse seria o motivo por estar frequentando a classe de aceleração. Ou nega a realidade, ou não tem informação que lhe permita formar uma imagem mais próxima de sua situação como aluno.

O que mais chama a atenção sobre João é a sua “aparente apatia” diante das atividades, bem como sua postura passiva diante de determinadas situações. Durante as aulas, João inicialmente tenta realizar as atividades propostas, mas não as termina. Parece desistir quando encontra dificuldades.

Um outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de João querer ser policial quando crescer. Em sala, observamos um João passivo, um quase não existir dentro daquele espaço, não fosse pelo incomodo que provoca na professora. Quando fala de seu futuro, percebemos um movimento contrário: quer ser forte, não quer mais receber ordens e baixar a cabeça, quer mandar. Ele nega o João que cala, desejando ser aquele que comanda, que age, que lidera.

Bento, 12 anos de idade, moreno, roupas largas e bem cuidadas, cabelos curtos. Inquieto, apresenta-se como alguém em luta por espaço, em vários momentos reclama ou dos colegas ou da professora. Não demonstra envolvimento com ninguém do grupo. Parece obrigado a frequentar a sala e não apresenta prazer,

chegando a apresentar cara de tédio no decorrer das atividades. Durante a semana de observação, o aluno compareceu apenas dois dias às aulas.

Observamos que, nos inícios de aula, ele tentava realizar as atividades. Desistia, no entanto, sempre que esbarrava em alguma dificuldade. Nestes momentos, procurava recorrer aos colegas de grupo. A professora, porém, não permitia que ele fosse ajudado, insistindo que realizasse sozinho suas atividades. Essa atitude da professora, assim como o fato de chamar excessivamente a atenção de Bento, parece ser uma punição pelas faltas do alunos.

Bárbara, 10 anos de idade, cor negra, cabelos curtos e roupas bem cuidadas, muito quieta e com uma voz muito baixa, realiza as atividades propostas e só participa das aulas quando chamada pela professora. Sua voz quase nunca é ouvida dentro da sala de aula; raramente pede ajuda para a professora. Tem clareza de que o fato de não ter aprendido em anos anteriores foi o responsável pela sua presença na classe de aceleração. Demonstra estar satisfeita com os avanços conseguidos em sua aprendizagem.

Em nossas observações, percebemos que ela permanece o tempo todo sentada e só se levanta para tirar dúvidas com a professora e corrigir alguma atividade na lousa.

A VISÃO DOS SUJEITOS

Interação com outros alunos da sala

Dos dados coletados, percebemos que Fátima, Tatiana e Roberto atribuíram ao grupo um papel importante. Referem-se aos colegas como colaboradores na aprendizagem e demonstram estabelecer parceria. Já João e Bento sentiam-se prejudicados pelo grupo e não cooperavam com o mesmo. Bárbara destaca seu bom relacionamento com as meninas, demonstrando não se relacionar com os meninos.

Relação com a professora

A professora é considerada como “a melhor” por Fátima e Roberto. Tatiana desconsidera as professoras anteriores e coloca a atual professora como a única de sua vida escolar. Apesar de afirmar gostar da professora, João e Bárbara apontam a anterior como a mais querida. Bento diz não gostar da professora.

APRENDIZAGEM

Observando a participação das crianças em sala, percebemos existir diferenças na forma como os alunos se envolviam nas atividades. A atuação das crianças sofria modificações no decorrer do período.

A primeira atividade do dia contava com a participação de todos. Entretanto, algumas crianças, quando esbarravam em dificuldades, desistiam e envolviam-se em outras situações, como brincadeiras ou brigas com outros colegas, passando a prejudicar o andamento das aulas. Percebemos que isto gerava uma divisão no grupo: os que eram capazes de realizar as atividades e os que não as conseguiam terminar. Este último grupo era composto em sua maior parte por meninos, e a eles juntavam-se também outras características – bagunça, brigas e conversas. Enfim, indisciplina, na ótica da escola. A postura da professora, nestas ocasiões, era de reprovação e desânimo. O que ao nosso ver parecia um pedido de ajuda, uma reação de quem está insatisfeito, para ela, a atitude dos alunos soava como falta de interesse pela escola, impossibilidade de aprender.

Aqui podemos perceber que professores e alunos são mutuamente constitutivos. O fracasso é dos dois e incide sobre os dois, mas só o aluno é prejudicado. A repetência, o não aprender, provocam baixa auto-estima dos alunos. Assim como a dificuldade em ensinar a todos os alunos afeta o professor, provocando baixa em sua auto-estima. Essa situação, quando não rompida, gera fracasso.

A valorização das crianças que conseguiam realizar as atividades era percebida pelos alunos. Dos seis sujeitos entrevistados, quatro ressaltaram a importância de fazerem todas as atividades para serem bons alunos. Foi interessante notar que João, alguém que raramente terminava suas atividades em sala, apontou que realizar as atividades em sala era o que mais gostava de fazer. Aqui percebemos mais uma vez a valorização dada pelos alunos aos conceitos e valores da professora.

A visão dos alunos sobre o que vem a ser um bom aluno

Um bom aluno, para cinco sujeitos – Fátima, Tatiana, João, Roberto e Bárbara – é aquele que obtém sucesso em sua aprendizagem.

Apenas Bento aponta o bom comportamento como o único ponto que define o bom aluno, justamente o aspecto mais cobrado pela professora em relação a ele. Bento: “o bom aluno faz tudo, fica quieto, não mexe com ninguém, só brinca na hora do recreio.” “O mau aluno fica fazendo bagunça dentro da classe...eu só faço bagunça lá dentro porque não gosto da professora.”

Ao descreverem o mau aluno, Fátima, Tatiana e Roberto reafirmam que é aquele que não é capaz de realizar as atividades em sala e só faz “bagunça”. Da mesma forma, João e Bárbara confirmam que quem não é capaz de resolver as atividades é mau aluno. Já Bento ressalta a indisciplina como principal característica do mau aluno.

Relacionamento com o restante da escola

Quando perguntamos aos alunos sobre sua relação com os outros alunos da escola, com exceção de Roberto e Bárbara que afirmam ter amigos dentro e fora da sala, os outros disseram ter pouco ou nenhum contato com o restante da escola.

Contribui para a falta de integração dos alunos de CA I com o restante da escola o fato de termos constatado que os horários de lanche são separados e que a classe de aceleração toma o lanche apenas com a terceira série. Na entrevista, a professora diz que as salas não saem todas juntas para o lanche por falta de espaço e de monitores. Outro fator que dificulta a integração entre as crianças é o tempo de intervalo. São apenas quinze minutos e os alunos os utilizam, em grande parte, para tomar a merenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto da necessidade de uma contextualização crítica do fracasso escolar e buscando contribuir para um maior aprofundamento da compreensão das relações entre a subjetividade humana e a aprendizagem em nosso contexto, buscamos inicialmente adotar um posicionamento teórico que pudesse apontar as possibilidades existentes para transformar a interação social da sala de aula e conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, propusemos a apreensão da educação enquanto instrumento mediador da transformação do homem, levando-o a se constituir em sujeito histórico, que se insere dialeticamente na complexa trama social. Essa visão pode orientar o educador na sua ação em sala de aula e, desta forma, concretizar sua finalidade profissional: contribuir para a garantia do cumprimento da função social da escola, enfrentando os obstáculos que se colocam em seu caminho.

A fundamentação teórica forneceu os subsídios necessários para que pudessemos analisar alguns fatores acerca do sujeito, numa sala de aula de CA I, num município de porte médio no interior de SP.

A análise dos dados da pesquisa empírica indicou que, de fato, alunos e professores são mutuamente constitutivos incorporando a visão do outro na ima-

gem que fazem de si mesmos. Nos relatos coletados, ficou evidenciado que quando as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem têm sentido para os envolvidos, suas chances de sucesso escolar são maiores. Além disso, os dados apontam para a seguinte questão: quando ocorre a aprendizagem, alunos e professora se sentem mobilizados para novos desafios.

Esses resultados, que consideramos relevantes, remetem-nos a uma reflexão que pode contribuir para a polêmica discussão sobre como trabalhar a autoestima dentro da escola, sem cairmos no psicologismo.

Podemos notar que a afetividade se constitui em um fator fundamental dentro da sala de aula. Não é o único, nem o mais importante, mas sem dúvidas necessita de atenção, já que cognição e afetos não devem ser considerados separadamente. Pautados nas idéias de Vigotski, podemos afirmar que, assim como a linguagem, as emoções são socialmente construídas e não dadas naturalmente. Dessa forma, pensamento e emoção não podem ser compreendidos de forma dicotomizada, uma vez que processos cognitivos e afetivos não existem de maneira estanque. Nega-se aqui a visão psicologizante, na qual essas questões são tratadas como entidades próprias de um sujeito isolado do social.

Já é fato aceito, seja pelos teóricos da Psicologia, seja pelo saber popular, que nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Desta forma, o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo "outro". Por isso mesmo, o fator dinâmico da mudança não está só na natureza biológica do indivíduo, nem em algo externo a ela; é na interação com o social e no espaço de significação que, no presente, deixamos o passado e construímos o futuro. O locus da mudança é, pois, o da ação partilhada.

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 compartilhada 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.

Ao concebermos o homem como um ser eminentemente social não poderíamos deixar de destacar a importância desse social na constituição do indivíduo. Os dados apontaram, em vários momentos, que a percepção do grupo acerca do sujeito influenciou, de forma significativa, a percepção sobre si mesmo.

Acreditamos que nossa análise permitiu dar concretude a esses pressupostos. Os alunos que são considerados pela professora como sujeitos capazes de aprender, acreditam em si mesmos, avaliando se de forma positiva. Aqueles que não recebem créditos, deixam de aprender e fazem uma avaliação negativa acerca

de si mesmos. O mesmo ocorre com a professora, que, ao falar dos alunos que não estão aprendendo, faz uma avaliação negativa de si, como profissional. A interação constitui, portanto, cada um e o outro: a possibilidade de adquirir e elaborar conteúdos, valores e crenças sobre o meio físico e social e de nele atuar depende da forma como percebemos os outros e somos por eles percebidos.

Ao entendermos que a consciência humana é fruto das formas pelas quais o homem concretiza sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos, temos alguns importantes apontamentos:

- a falta de clareza por parte de alguns alunos sobre sua situação como estudantes pareceu levá-los a desconsiderar sua história escolar, perdendo-se no tempo e no espaço. Para eles, era como se a memória ficasse obscurecida, sem contornos claros e, portanto, sem possibilidade de aprender com o passado.
- quando a trajetória escolar do aluno estava clara para ele, a mobilização para mudança aparecia mais fortemente – com exceção de Bento, que tinha clareza de sua história, mas, por conta da relação estabelecida com a professora, revoltava-se com sua situação.

A professora parece considerar que o crescimento dos alunos depende de sua atuação como profissional. Mas, quando busca identificar as causas das dificuldades em aprender, responsabiliza a família e a criança pelas vicissitudes do processo de escolarização. O fator escola só aparece como materialidade, espaço físico.

Mas tudo o que existe na vida humana e social está em permanente mudança. Nesse sentido, podemos ser otimistas: a fala da professora demonstra preocupação em conhecer melhor como as crianças pensam e aprendem, na tentativa de construir novas formas de atuar. Esse olhar positivo não se encontra isento de dificuldades e contradições, na medida em que o novo sempre gera insegurança. Mas a vontade de ser eficiente, de se apropriar de novas propostas, de se modificar está lá e foi identificada.

Se dar aulas nas CA pode ser algo tenso, a emocionalidade da tensão atua (ou pode atuar) como elemento mobilizador de um movimento latente, que pode ainda não ter se traduzido em alguma alteração na prática do sujeito, mas já ocasionou alterações na subjetividade. O relato da professora sobre seu sofrimento com o fato de alguns alunos não aprenderem pode chamar para si a responsabilidade do ensino, apontando-lhe novas possibilidades de atuação profissional.

Devemos pensar, então, que se queremos professores humanizadores, que trabalhem de forma positiva com seus alunos, os trabalhos desenvolvidos com eles também devem ser revistos. Será necessário um trabalho que humanize, que

não separe cognitivo e afetivo e que, acima de tudo, possibilite a expansão da consciência social e profissional. É sabido por nós, pela literatura e pela atuação profissional, o desgaste que o magistério sofre, como categoria. Faz-se necessário, portanto, também um trabalho que auxilie na reconstrução de sua identidade.

A professora disse-nos que quando se sente desanimada vai à DE e toma um “chá de ânimo”, volta com a “auto-estima lá em cima”. Se acreditamos que é a aprendizagem que promove a auto-estima na criança e não o contrário, esse processo é válido também para a professora. Se a professora sai da DE sentindo-se capaz, esse sentimento se perde quando se depara com a realidade de sala de aula, pois ela não tem as ferramentas necessárias para desenvolver um bom trabalho pedagógico. Uma capacitação que considere não só a visão de mundo e de homem, como também as formas e estratégias necessárias para se formar cidadãos, poderia contribuir para a melhoria da qualidade da escola.

Outros fatores também devem ser considerados em nossas análises: o que dizer da escolha de um depósito para a instalação das classes de aceleração e dele ser ocupado por três turmas (e não por uma como o idealizado no projeto)?

O fato de a sala se situar no mais miserável dos espaços significa retomar literalmente o fato historicamente reconhecido de que crianças, nesse país, pelos mais diferentes motivos, têm o destino de ficar, ano após ano, dentro de salas que mais funcionam “como depósitos”. Bons projetos vão assim pelo ralo, na medida em que o novo ameaça e amedronta. Será que queremos mesmo crianças bem sucedidas?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. “Reflexões a partir da Psicologia Sócio-histórica sobre a categoria – consciência”, **Cadernos de Pesquisa**, n.º 110, pp. 125-142, julho/2000.
- BAETA, A. M. B. Fracasso escolar: mito e realidade, **Revista Idéias**, São Paulo: FDE, N.º 06, PP. 17-23, 1990.
- BARROSO, C.L.M. e BARRETO, E.S.S. “O Vestibular e a auto-estima do jovem”, **Cadernos de Pesquisa**, n.16, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar, **Revista Idéias**, São Paulo: FTD, pp.24-28, 1990.
- COLLARES, C.L.. MOYSÉS, M.A.A **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo, Campinas: Cortez, Unicamp, 1996.
- HALL, C.S. e LINDZAY, G. **Teorias da Personalidade**, São Paulo, EPU/ Edusp, 1973.
- MACHADO, A M. **Uma prática de avaliação psicológica**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, (1996).

MOYSÉS, M.A A e COLLARES, C. A L. "A história não contada dos distúrbios de aprendizagem". **Cadernos Cedex** n. 28. Papirus, 1992.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A L.. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Revista Idéias**, São Paulo: FTD, n.19, 2. Ed., pp.9-25, 1994.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de Submissão e rebeldia. São Paulo: T.A . Queiroz, 4. Ed., 1996.

PINO, A . A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a **Educação, Psicologia da Educação**, n.º 7/8, pp. 29-52, 2.º sem. 1998 e 1.º sem. 1999.

RELATÓRIO DE PESQUISA. **Avaliação das Classes de Aceleração**: Desempenho de egressos e fatores de sucesso do projeto, PED/ PUC, São Paulo, 1998.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.º 70, pp. 132-148, abril/ 2000.

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

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Classes de aceleração**: Orientações para capacitação de professores, São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1999.

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. e ALENCAR, E. M. 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.

VYGOTKY, L.S. **A formação social da mente**, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

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

NOTAS

¹ Síntese da dissertação de mestrado intitulada *Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizado com apoio da CAPES.

² Departamento de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: adrifranco@hotmail.com.

³ Departamento de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.