

A ESCOLA QUE SERVE PARA ALGUNS: REFLEXÕES EM TORNO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Adriana de Fátima **Franco** – UTP

Claudia **Davis** – PUC-SP

Agência Financiadora: CNPq

1. Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa mais ampla, a qual teve como objeto central investigar como se dá a relação entre a construção da consciência de si e aprendizagem escolar. Para tanto, escolhemos, 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 perspectiva que se quer explorar neste trabalho é a que não estabelece dicotomias entre o indivíduo e social, cognitivo e afetivo, nem entre auto-estima e aprendizagem.

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. Especificamente neste trabalho, nos ocuparemos da visão de um dos participantes sobre a sua trajetória escolar. Nosso objetivo é mostrar como uma leitura acerca da constituição do sujeito - perpassando os aspectos individuais e sociais - pode colaborar no intuito de explicitar como os fatores sucesso/fracasso vão ganhando contornos na construção da subjetividade humana. A perspectiva teórica que orienta este trabalho é a sócio-histórica. Esta concepção vê o homem como um todo indissolúvel e, em especial, construído na e por intermédio das relações interpessoais que vive. Para a realização deste estudo, apoiar-nos-emos em uma metodologia de enfoque dialético.

2. O referencial teórico

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, age 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, nela, a distinção entre uma dimensão social e outra individual.

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. 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: na medida em que essa apropriação se dá por meio de signos, a estrutura da consciência é sónica ou, melhor dizendo, semioticamente estruturada. Esse aspecto foi bastante salientado por Vigotski: a dimensão sónica perpassa a elaboração da consciência. Para esse autor (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”.

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 cultural e, assim, permitir a passagem do plano social para o plano individual. A própria natureza da significação faz dela algo que pode ser partilhado por todos, que é de todos e de ninguém em particular, pois incorpora a singularidade de cada um dos que a compartilham.

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. Ao conceber o homem, entendendo-o como um ser eminentemente social, Vigotski (1987), estabelece que a formação e desenvolvimento do psiquismo humano se fazem 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, essa visão supõe que o ser humano tenha, tão somente, uma “*condição humana*”, uma vez que constrói sua existência na e pelas interações mantidas com 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, de modo que tudo o que há nele de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura que ela criou. 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 prévia de interações.

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. Vigotski postula, assim, uma noção de sujeito que não é mera réplica do meio ambiente e nem mesmo 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)

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 Vigotski, (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 seu psiquismo como sendo, sobretudo, um conjunto de funções de natureza cultural.

Para esse autor, as funções psicológicas superiores – que caracterizam o sujeito humano – surgem na e pela 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. 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 um simples mediador instrumental, uma vez que a mediação por ele exercida tem um sentido mais profundo: é condição de desenvolvimento (Sirgado, 2000).

Na obra *Pensamento e Linguagem* (1987), Vigotski postula que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre 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. Entendemos que, para Vigotski, o termo internalização é utilizado para demonstrar a reconstrução, no plano intrapsíquico, das funções existentes no plano intersíquico. 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 (2000) 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 de 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 o mundo da significação. A linguagem aparece, portanto, como ferramenta fundamental no processo de mediação das relações sociais que constituem o homem e são por ele constituídas. Desta forma, Sirgado (1995, p. 22) 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.*” O outro, nesta óptica, não é apenas um mediador instrumental: ele é condição de desenvolvimento. Vemos, então, que para compreendermos a construção social da consciência, o pensar, agir e sentir só podem ser vistos de maneira integrada. Ao discutir o papel do signo nas conexões cerebrais, Vigotski 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. Tomando como base os pressupostos da teoria sócio-histórica, percebe-se que a consciência é construída 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 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, 2004, p. 97).

3. O percurso da pesquisa: algumas reflexões epistemológicas

Ao delinear o processo de investigação tínhamos a preocupação de especificarmos os fundamentos metodológicos coerentes com a abordagem sócio-histórica. Neste sentido, entendíamos que a adoção do método iria muito além da 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)

Segundo Vigotski (1998, p. 85–86) “*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 consciência de si exige que sua apreensão se dê a partir dos indivíduos em suas circunstâncias.

Entendemos, assim, que a consciência 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).

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. Buscaremos, pela técnica da história de vida, apreender a maneira como o indivíduo compreende sua existência, em especial a forma como vê a escola e a maneira como e se vê enquanto aluno. O percurso que assumiremos nesta investigação pode ser assim sintetizado: pelo relato da história de vida buscaremos apreender o processo de construção da consciência de si, identificando, pela mediação das postulações teóricas advindas da psicologia sócio-histórica, a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada.

4. Análise e Interpretação dos dados

Esta é a história de um jovem de 20 anos, branco, cabelos castanhos, magro, de aproximadamente 1,70m. Seus estudos foram interrompidos na 8ª série do Ensino Fundamental, sem chegar a terminar esta fase de escolarização. Teve um envolvimento com drogas dos 11 anos aos 16 anos de idade. Seu histórico escolar registra seis 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. Moram todos em uma casa pequena, cuja pintura já está bem gasta pelo tempo. O pai trabalha como pedreiro e a mãe costura sapatos em casa.

Durante os primeiros anos de escolarização, temos o seguinte quadro: cursa por cinco anos a 1ª série com a mesma professora, uma vez a 2ª e é reprovado novamente. É, então, encaminhado para a Classe de Aceleração. Promovido para a 5ª série, reprova mais uma vez, passou por um reagrupamento que o colocou na 8ª 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, se apresenta 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 reinterpretação 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 são 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 grande 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 se perdido entre os fatos, não tendo mais 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 e 80).

Como a vida escolar de Eduardo é 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 (2000), 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 tido, 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 encontramos é uma pessoa que se vê impotente para pensar e atuar perante esta questão. A repetição do papel de mau aluno faz com que o mau aluno seja cristalizado. A falta de movimento parece promover a reprodução desse papel. É interessante notar que, para falar de si, Eduardo recorre à sua relação com os “Outros”, ilustrando bem o fato de que aprendemos sobre nós mesmos pela mediação do “Outro”. Neste contexto, Eduardo se avalia 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 (na escola), 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, temos que repensar a questão, bastante discutida na educação, acerca de como se firmam as relações entre família e escola. Segundo o participante informa:

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, qual a relação da família de Eduardo com a escola? Fica evidente que não podemos ignorar as condições institucionais que fizeram parte dessa história. O que Eduardo vivenciou neste espaço, para que tão cedo começasse a “*matar aulas*”? Quais 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, dispor-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 e 175)

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 é de se estranhar que Eduardo não tenha tido ninguém para lhe ensinar a refletir sobre o que se passou em sua vida. Ao falar sobre a Classe de Aceleração aparecem contradições em seu discurso: ora ele se avalia como bom aluno, ora diz não ter nelas 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 8ª série e daí eu sai na 8ª série, aí eu vi que a Aceleração não era muito bão, por causa que assim: eu não aprendi quase nada! [...] Eu tive duas vezes na Aceleração: uma na 1ª série e a outra na 5ª, que foi muito ruim. Da 5ª eu pulei para a 8ª. Eu não sei como, porque eu falei não e mesmo assim fui para lá (na 8ª série). Aí ficou difícil, eu fiquei perdido, não sabia para que lado ir. Eu penso que pra aprende mesmo, tem que sê 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! Aí, como eu tinha assim muita dificuldade na leitura, aí eu sai também.

Eduardo parece confuso com o processo vivido. Ele passa pela Aceleração uma primeira vez; a segunda passagem que ele diz ter tido no programa é, na verdade, o processo de correção de fluxo, que o levou a ser removido da 5ª para a 8ª série. Como a escola parece tomar decisões sem uma avaliação real das necessidades dos alunos e sem que tenham clareza dos caminhos que irão percorrer, a idéia que permeia o discurso de Eduardo é a de que ele se sente expropriado de seu direito de estudar e de aprender na escola e na trajetória prevista. Podemos ver, nesse caso, o quanto o sistema escolar pode ser perverso, mesmo ao tentar “acertar”, uma vez que 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 também presente na fala de Eduardo. E, assim sendo, poderíamos indagar-nos acerca do objetivo da escola, ao tomar essa atitude. Existe e é muito

pernicioso o problema da defasagem idade-série. Mas isso, por si só, seria o suficiente para adotar um processo decisório tão autoritário? Em que medida a instituição considerou o direito institucional de todo alunos se apropriar do saber socialmente construído e acumulado pelas gerações passadas? Quanto a singularidade de cada aluno é considerado na escola? Não devemos esquecer que, nessa época, Eduardo vivenciava um momento complexo e delicado, que era o envolvimento com as drogas. Quanto foi a escola continente a essa circunstância e quanto, ao fechar os olhos, não fechou também portas para um futuro melhor?

Percebemos que quando Eduardo relata 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 são os alunos, efetivamente, os reais responsáveis pelos problemas que venham a enfrentar. Note-se que essa é uma fala do “Outro”, que circula no discurso escolar, porque os professores, em sua grande maioria, acreditam que a indisciplina e falta de comprometimento com os assuntos escolares são gerados unicamente pelo corpo discente, responsáveis únicos pelas falhas escolares. Em outros momentos, entretanto, aponta que a escola também não cumpre seu papel, talvez porque mesmo não sabendo muito, desconfia que os professores estejam enganados e que a escola não tenha passado o filme que anunciou. Essas contradições podem ser constadas em suas falas e, em especial, em suas hesitações:

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 falá 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, porque essa, pra mim não serviu não.

Se Eduardo está correto e “a escola serve para alguns”, quem seriam esses poucos a quem a escola serve? Que sentimentos estão presentes quando não se faz parte desse seletivo grupo? Eduardo assume a culpa para si, pois foi isso que aprendeu a fazer, mas não pode deixar de se sentir ressentido com a escola por não lhe ter ensinado. Ao falar das professoras por quem passou, é capaz de lembrar o nome de apenas duas delas:

Das professoras que eu tive, de 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 da professora da 1ª série, que

foi minha por quatro anos, a Maria. Ela era braba, mas nem assim eu passei de ano, só reprovava.

Nenhum professor da 5ª ou da 8ª série é lembrado. Os que ficaram em suas memórias foram, estranhamente, aqueles que lhe deram “*chacoalhões*”. Essas “*duras*” dadas pelas professoras significavam para Eduardo, diferentemente do que se está habituado, que tinham por ele cuidado, carinho e atenção. Entretanto, ele estabelece diferenças entre as duas professoras: a professora da 1ª série, por ser brava, chamava a sua atenção, mas foi justamente aquela que o reprovou por 4 vezes seguidas! Quem não se lembraria de alguém que nos reprovasse tantas vezes? A outra professora - a das Classes de Aceleração - é lembrada pelo diálogo e, também, pelo fato de que esse foi o único ano em que ele conseguiu ser aprovado na escola. Socialmente, vigora a idéia de que o bom professor é aquele que sabe “*dominar*” a sua turma e, mais uma vez, Eduardo assume o discurso do “*Outro*”, de modo que apesar de acreditar na importância dos estudos para um “*futuro melhor*”, retornar à escola não faz parte de seus planos. Para ele, a luta pela vida no plano imediato é muito mais premente, de onde almejar apenas um trabalho para manter seu sustento e ajudar a família. Fosse outra a instituição a oferecer ensino, ela mereceria mais crédito. Mas a escola não o tem. Pelo menos, é o que ele parece nos dizer:

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, eu podia voltar.

A escola significa, aparentemente, um lugar onde se sofre muito, fracassa-se e, pior, conhecem-se pessoas que o levam para o mau caminho. O processo de significação indica, neste momento, que esse espaço não é para Eduardo: mesmo que tenha lá sua importância. A questão mais grave talvez não seja a reprovação em si, mas permanecer na escola, ano após anos, sem aprender, ou melhor, aprendendo que se é incompetente para aprender. Os estudos, na ótica de Eduardo, são importantes e poderiam vir a ser objeto de desejo caso ocorressem em um espaço mais acolhedor, como a igreja. Quem sabe, fossem as diferentes, se ele não poderia dele se beneficiar? Mas as coisas não o são, pelo menos até o momento, de modo que lhe resta conviver com o desamparo de suas contradições: a escola é importante; a escola é espaço perverso, que de pouco serve.

A constituição da consciência, como se pode ver, não é linear. Mesmo vivenciando e constatando a importância da escola em vários espaços (no trabalho, na

igreja, no relacionamento com outros jovens), as marcas deixadas parecem ser profundas e difíceis de cicatrizar. Entre Eduardo e a escola parece haver um imenso precipício, que não vale a pena tentar transpor. Sobretudo, porque quem há de condenar quem “*serve a Deus*”, quem viveu uma história difícil e hoje é “*modelo de superação*”? Eduardo sabe que “se errar é humano, é melhor aprender com o erro do que nele persistir”. Daí ser coerente tentar ficar longe da escola.

5. Considerações finais

Considerando nossa prática no atendimento à queixa escolar, podemos dizer que Eduardo, nos aspectos gerais de sua fala, serve de porta-voz às muitas crianças: aquelas que entram na escola e saem dela sem se apropriar do saber sistematicamente elaborado. Seu percurso escolar foi todo fragmentado: cinco anos na 1ª série; dois anos na 2ª série; um ano nas Classes de Aceleração; um ano na 5ª série e, por remanejamento, meio ano na 8ª série. Tantos anos no mesmo espaço escolar e, mesmo assim, ao sair da dele, Eduardo não se vê em condições de ler e escrever fluentemente: “*eu, na leitura, só... Assim, tenho dificuldade pra lê e pra escrevê*”.

Inegavelmente, Sawaia (1987, p. 292) está correta ao afirmar que “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, transformações não ocorrerão na consciência e, portanto, uma nova forma de se auto-avaliar não deve ser esperada. É necessário que a humanização do homem – suas condições de existência – permita a formação de um pensamento mais bem organizado e estruturado, capaz de apreender sentidos e significados de forma mais abrangente e menos fragmentada.

Mas enquanto isso não acontece, a escola pode, sim, auxiliar seus alunos a construir uma nova maneira de se auto-avaliarem, que seja mais positiva do que a atual. Essa é uma parte importante do trabalho escolar, tendo em vista que nela podem ser estabelecidas relações que revolucionem uma visão pessimista a respeito das próprias condições de enfrentar o mundo e a sociedade. Para tanto, confiança é fundamental. Sem ela, não se pode estabelecer um diálogo no qual o aluno perceba, em seu professor, alguém que tenta colocar sua experiência e conhecimentos a seu serviço. Confiança é obtida quando se consegue ouvir a voz do estudante e escutar o que ele tenta dizer, problematizando os assuntos mais significativos. Central, aqui, é romper

com visões naturalizantes e, conseqüentemente, com sua suposta legitimidade, de modo a permitir a construção de novas significações, mais favoráveis, acerca dos tópicos tratados.

Para tanto, é necessário um processo de nomeação daquilo que é obscuro tanto no sentir como no pensar e no agir dos alunos, condição essencial para que se possam identificar claramente os problemas e com eles lidar. Esse movimento - que inclui a quebra de naturalizações e de sua legitimidade e a elaboração de novas significações na e pelas relações vividas na escola – pode levar à construção do pensamento crítico e de uma visão própria sobre as relações que se mantêm com o mundo, a sociedade e, em especial, consigo mesmo. A prática dialógica vai instalando paulatinamente, portanto, neveis crescentes de autonomia, ao permitir a discussão franca (ainda que cuidadosa) dos problemas percebidos no real, objetivos desde sempre buscados pelas instituições escolares.

6. Referências Bibliográficas

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.

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, 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.

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.

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.

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

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

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

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