

AUTOESTIMA: GÊNESE E CONSTITUIÇÃO DE UM ATRIBUTO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE

SELF-ESTEEM: THE GENESIS AND FORMATION OF A SOCIALLY CONSTRUCTED ATTRIBUTE

*Adriana Franco¹
Claudia Davis²*

Resumo

Este estudo analisa, nos marcos da perspectiva sócio-histórica, os elementos constitutivos da construção social da autoestima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola. Nortearam a sua construção os seguintes pontos: as relações entre autoestima e aprendizagem nas últimas três décadas e o desenvolvimento do psiquismo humano. Analisou-se, por meio do relato da história de vida, o processo de construção da autoestima 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 verificou-se que a autoestima está atrelada a um contexto amplo e que, enquanto as condições concretas de vida não forem modificadas, alterações na consciência e, portanto, na forma de avaliar não devem ser esperadas. Assim sendo, a autoestima, 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: Psicologia Sócio-histórica. Autoestima. 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 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 concrete 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 concrete conditions of existence and the school must be effectively committed with the humanization of its pupils.

Keywords: Socio-historical Psychology. Self-esteem. School failure. Conscience.

¹ Professora adjunta do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: adriffranco@hotmail.com – Curitiba, Paraná, Brasil.

² Professora titular do departamento de estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas. E-mail: cdavis@fcc.org.br – São Paulo, SP, Brasil.

Este artigo pretende refletir sobre a construção social da autoestima no processo de ensino-aprendizagem. Tendo a Psicologia Sócio-Histórica como referência, o objetivo era aprofundar o conhecimento sobre a autoestima em alunos que viveram histórias de fracasso, ao longo da escolarização. Delinear o referencial teórico desta pesquisa implicou desafios, principalmente considerando que a autoestima costuma assumir a forma de um atributo do indivíduo, algo que justifica seu “fracasso” ou “sucesso”. Diferentemente, partiu-se aqui do pressuposto de que esse conceito é tão somente um dos elementos constituintes da consciência e, como tal, importante na construção do psiquismo humano.

Historicamente, a Psicologia fundamentou a questão do fenômeno psicológico à luz de diferentes modelos teóricos. Segundo Smolka (2004), é comum encontrar, nessa área do conhecimento, explicações com base em uma concepção de homem abstrata, absoluta e universal, que partem do princípio de que existe uma “natureza humana”, comum a todos os homens. Nessa concepção, a essência do homem encontra-se predeterminada, dada pelo mero pertencimento à espécie. Contrapondo-se a essas ideias, a perspectiva sócio-histórica entende o homem como um ser sócio-histórico, isto é, alguém concreto, social, histórico e cultural, que constrói sua humanidade na interação com outros homens. Nessa perspectiva, os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos na rede de interação humana e por ela.

Um dos pressupostos principais da Psicologia Sócio-Histórica (TULESKI, 2008; VIGOTSKI, 1991; VIGOTSKI, 1993) é a centralidade do trabalho e o desenvolvimento da linguagem no processo de humanização dos homens. No caso desta pesquisa, entender a gênese e a estrutura da consciência é fundamental. 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 social. Pode-se concluir que a consciência pode ser compreendida enquanto apropriação dos atos vivenciados pelo indivíduo, nas relações com outros 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 semioticamente organizada.

Esse aspecto foi bastante salientado por Vigotski³ (1987), quando afirmava que a dimensão sócio-cultural perpassa a elaboração da consciência. Para ele, é por meio das palavras que

³ Em decorrência de ser o alfabeto russo distinto do nosso, o nome desse autor tem sido escrito de muitas formas. Adotaremos aqui a grafia Vigotski, mas preservaremos, nas referências, a grafia utilizada em cada edição.

o pensamento passa a existir: “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 1987, p. 108).

Considera-se 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. Dessa 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 práticas sociais (NEVES, 1997; TULESKI, 2008).

Nessa medida, pode-se considerar que a consciência reflete o mundo objetivo, ou seja, é 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 este último aspecto – a valoração de si mesmo – chama-se autoestima.

A teoria sócio-histórica parte da ideia de que, desde seu nascimento, o homem se encontra cercado por atribuições de valores positivos e negativos. Autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz acerca do que acredita ser, uma apreensão construída nas relações que ele mantém com o mundo físico e social. Dessa forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem: ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais se significam as situações vividas ao longo da vida. Pode ser, assim, predominantemente positiva ou negativa, 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. Por outro lado, como a vida sempre oferece novas circunstâncias ao sujeito, tais significações podem vir a ser modificadas, sofrendo, mesmo, alterações de vulto, que imprimem uma nova marca na consciência de si.

Muitas são as pesquisas (MACHADO, 1997; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1996;) que apontam para o enorme contingente de sujeitos que passaram por experiências negativas, tendo vivido práticas nefastas – escolares e não escolares. Tais experiências, muitas vezes, marcam de tal forma o sujeito, que lhe fica difícil ressignificar sua história, mesmo diante de novas e melhores circunstâncias. Esbarra-se em algo que já faz parte do sujeito, que foi nele construído ao longo de sua existência. Os estudos sobre autoestima, assim como qualquer outro tema, não podem ser tomados de maneira recortada em relação aos seus fundamentos epistemológicos. De fato, diferentemente do que aqui se defende, o uso da autoestima para referir-se a características inerentes ao sujeito é relativamente frequente. Nesse sentido, pode-se dizer que, subjacente a essa ideia, está a concepção idealista, na qual, conforme

mencionado, a singularidade humana decorre da própria essência do homem, constituída por qualidades inalienáveis, que independem das condições em que se vive e se desenvolve.

Um elemento recorrente nos estudos acerca da autoestima e do autoconceito, mesmo quando seu aspecto social é apontado, é a visão de que esses dois conceitos se referem a traços próprios do sujeito. É possível dizer que esses estudos, na melhor das hipóteses, descrevem, de forma “congelada”, características acerca da autoestima, insuficientes para explicar seu processo de construção, no conjunto das relações sociais em que o homem está inserido. Na análise desses estudos, considerou-se que o método utilizado e os resultados obtidos apontam para uma noção abstrata e descontextualizada de homem, em que estratégias visando produzir e/ou transformar a autoestima dos sujeitos participantes são apresentadas, sem que se mencione o processo por meio do qual se dá a constituição do sujeito. Busca-se, antes, medir, testar, comparar e descrever respostas fornecidas a questionários, como bem ilustram os estudos de Barroso e Barreto (1976); Moysés (1982); Moysés et al. (1985); Oliveira (1984); Silva, Alencar e Gonzáles (1986). Dessa forma, mesmo fazendo referência ao aspecto social como relevante, a interpretação que dele se faz é inadequada, na medida em que a análise é permeada por dicotomias: interno/externo, dentro/fora e social/individual, incompatíveis com uma visão dialética de ser humano.

A análise da construção da autoestima deve, necessariamente, incluir as relações reais e o contexto histórico e social do sujeito, posto que ambos são mutuamente constituídos. Estudos mais recentes (FRANCO, 2001; OLIVEIRA, 1994; SANTOS, 2003) têm caminhado nessa direção, passando a discutir questões que envolvem o papel do outro na constituição do sujeito. Para melhor elucidar essa posição, convém mencionar Santos (2003), para quem a autoestima se constrói 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, de acordo com a teoria sócio-histórica, são constitutivas do indivíduo. A relação entre autoestima e aprendizagem também não é recente, tendo passado por vários momentos, dos quais se podem destacar três. O primeiro deles encontra-se relacionado às ideias 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). Esses movimentos foram gerados em função de críticas feitas à pedagogia tradicional, que salientava o poder da escola em desempenhar a função de equalização social. Segundo essa visão, a aceitação do grupo é primordial para a integração do indivíduo, uma vez que lhe fornece um sentimento de pertença social, incompatível com a noção de marginalização:

peças incluídas não podem estar à margem da sociedade. Nesse sentido, cabia à escola, como bem elucida Saviani (1995), aceitar os alunos:

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 (SAVIANI, 1995, p. 20).

Esse mesmo autor destaca que o movimento escolanovista deslocou o foco da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico. Foi um momento em que a questão da autoestima, mesmo que não sob esse nome, foi apreendida como central para a aprendizagem. Mas, se os educadores voltaram seus interesses para o desenvolvimento afetivo e para o ajustamento psicológico e social do aluno – algo em si louvável –, prevaleceram análises estritamente psicológicas, o que construiu, paulatinamente, uma visão “romântica”, que leva as pessoas a imaginarem ser possível criar um apreço por si mesmas, independentemente das condições concretas em que vivem. Vão nessa direção, também, as promessas feitas pela literatura de autoajuda, que tentam mostrar como fazer para alcançar “o paraíso interior”. Há, ainda, outras formas de alcançar esse estado de graça: o reforçamento positivo, se bem utilizado na escola, deve produzir também uma autoestima positiva em seus alunos, mesmo em condições precárias de ensino-aprendizagem. Essa pedagogia, buscando 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, as quais são demandadas, continuamente, pelo sistema social (SAVIANI, 1995).

O segundo momento na pesquisa sobre o conceito de autoestima surgiu com as ideias 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 exclusivamente para o processo de produção social do fracasso escolar. Com isso, a dimensão psicológica, ou seja, aquela própria dos

sujeitos, acabou perdida. Durante a década de 1980, em função das teorias da reprodução cultural, raros foram os trabalhos publicados a esse respeito no Brasil.

O terceiro período de estudos sobre a autoestima é mais recente. Nos últimos anos, alguns autores – ainda que de diferentes formas - vêm se ocupando em debater o assunto, resgatando questões psicológicas (que dizem respeito ao sujeito), sem deixar de lado a contextualização histórica do fenômeno (AMARAL, 2001; FRANCO, 2001; OLIVEIRA, 1994; SANTOS, 2003). Petrovski (1989) também apresenta uma interessante discussão sobre o desenvolvimento da personalidade, ressaltando um de seus aspectos mais importantes: a autoavaliação. Segundo ele, falar sobre autoestima implica compreender os conceitos de “imagem do ego” e “autoavaliação”. Sobre o primeiro, ele 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 essa formação é dinâmica e construída nas relações sociais, podendo mudar ao longo da vida. A “imagem do ego” é, 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, esse autor define autoavaliação como “a avaliação de si próprio, de suas possibilidades e de seu lugar entre as pessoas” (PETROVSKI, 1989, p. 259). Nota-se, no texto de Petrovski (1989), certa similaridade entre o que o autor chama de autoavaliação e o que é definido, aqui, como autoestima. No entanto, neste trabalho, emprega-se apenas o segundo termo, por ser mais conhecido do grande público.

Em síntese, os caminhos e descaminhos trilhados pela autoestima em sua interação com a aprendizagem mostram que essa relação foi vista ora sob o prisma estritamente psicológico, ora sob a égide da sociologia e ora como fenômeno produzido pela própria produção do fracasso escolar, dando-lhe continuidade e sustentação. Mas, se a autoestima influencia a aprendizagem escolar, esta última também incide sobre a autoestima, de modo que ambas são tidas, neste estudo, como fenômenos relacionais, construídos na relação estabelecida com o outro e por meio dela.

MÉTODO

Ao delinear o processo de investigação, a preocupação centrou-se em explicitar a coerência entre os fundamentos metodológicos e a abordagem sócio-histórica. Nesse sentido, entende-se que a adoção do método vai muito além de uma opção por esse ou aquele caminho, por esse ou aqueles instrumentos. A questão metodológica não está, de modo algum, dissociada de uma abordagem ontológica e epistemológica, como bem aponta Gonçalves (2001, p. 113): “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”.

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”. Dessa forma, considerou-se que toda e qualquer investigação acerca da autoestima exige que sua apreensão se dê a partir dos indivíduos em suas circunstâncias. Entende-se, assim, que esse é um fenômeno próprio da interação social, no qual a singularidade e a universalidade se articulam. A apreensão do homem, como aponta Oliveira (2001, p. 1), se dá “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”. Dessa forma, a autoestima nada mais é do que a expressão particular de uma realidade social mais ampla e, sendo assim entendida, foi preciso seguir um determinado percurso na pesquisa.

Adotou-se, então, nesta investigação, o relato da história de vida, buscando apreender, por meio dela, o processo de construção da autoestima em alunos que frequentaram classes de aceleração, identificando, pela mediação das postulações teóricas advindas da psicologia sócio-histórica, a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada. Selecionou-se, em função de razões de caráter prático, uma cidade de pequeno porte do interior paulista, na qual se procurou, em uma das escolas que participaram do projeto “Classes de Aceleração” (CA), localizar os prontuários dos alunos que, participando desse projeto, dele saíram nos anos de 97/98/99. O foco desta pesquisa era aprofundar o conhecimento sobre a autoestima em alunos que viveram histórias de fracasso, ao longo da escolarização; sendo assim, os participantes teriam que estar cursando o ensino médio ou ter frequentado o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Uma vez realizada essa etapa, a direção da unidade escolar para a qual tais alunos foram encaminhados foi contatada, no intuito de

obter permissão para lá desenvolver a pesquisa. Na única escola estadual em que funcionaram, na referida cidade, os dois ciclos do Ensino Fundamental, o rastreamento dos alunos que frequentaram as CA não foi simples. Além de conversas com a direção e a coordenação, foi necessário fazer uso de contatos informais com as professoras que lecionaram naquelas classes, considerando que os dados obtidos nessa unidade não eram precisos.

Garimpar os dados foi trabalho árduo. A maioria dos alunos não tinha telefone e não frequentava mais a escola. Foram localizados cinco deles cursando o Ensino Médio e três que não mais estudavam, mas moravam ainda no mesmo bairro. Deles, selecionou-se uma moça que permanecia aluna da escola e um rapaz que foi localizado por meio de seu irmão, que frequentava um programa de recuperação voltado para adolescentes em conflito com a lei. Autorização para gravar o relato foi solicitada. Os encontros com os participantes ocorreram em hora e local de sua conveniência.

O objetivo deste texto é refletir sobre a construção social da autoestima no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, serão apresentadas as trajetórias de Lúcia e Eduardo, elencando elementos para a compreensão do processo de construção social da autoestima.

A HISTÓRIA DE LÚCIA

Esta é a história de uma jovem de 19 anos, alta, negra, sorridente, que vivia em uma família onde todas as mulheres, sem exceção, trabalhavam como boias-frias. Na época da primeira entrevista, Lúcia estudava no segundo ano do ensino médio de uma escola estadual. Na última, era aluna concluinte. As primeiras entrevistas foram gravadas na escola, momento em que Lúcia, além de estudar, trabalhava como babá. No entanto, quando procurada para que lesse a entrevista transcrita, cerca de 10 meses depois, ela estava empregada em um posto de gasolina, localizado na estrada que liga Ourinhos a Bauru, trabalhando agora como balconista.

ENFRENTANDO O PRECONCEITO

Lúcia foi alvo de tantos preconceitos que eles permearam a maior parte de suas vivências, em especial aquelas relacionadas à frequência à escola. Vale aqui considerar como se dá a vivência do racismo, como bem mostram Patto (1996, 2005) e Moysés (2001). De fato, a noção de raça, que advém do darwinismo, foi apropriada de maneira equivocada pelos vários campos das ciências sociais e humanas: “embora o foco do darwinismo fosse biológico, nos anos subsequentes 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). Assim, foi criado um racismo com contornos próprios, que atendia à necessidade de contar com uma identidade nacional. Segundo Moysés (2001, p. 127):

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.

Essas ideias invadiram, como seria de esperar, os ideais educacionais da época, de modo que a escola foi vista como um espaço para recuperar um povo “primitivo”. As marcas deixadas por esse ideário, ainda hoje presentes no meio educacional, foram evidentes no relato de Lúcia. A ideia de feiura e de sujeira aparece ao longo de sua fala, quando relata a forma como era tratada na escola: as meninas brancas não queriam brincar com ela por conta de sua cor, as professoras fingiam não perceber essa situação, tudo concorria para que se sentisse excluída. Compreensivelmente, ela não tinha vontade de permanecer nesse espaço: fugia dele, para refugiar-se em sua casa, abrigo certo e espaço de acolhimento.

Assim, a aceitação da família contrapunha-se à rejeição da escola. A identidade de Lúcia foi sendo, desse modo, contraditoriamente configurada, a partir dos aspectos positivos e negativos de ser negra. Em sua narrativa, ela demonstrava ora revolta (brigas, choros, reclamações) pelo modo como a tratavam, ora orgulho por ser negra, diferenciando-se das “branquinhas”. Outras vezes, assumia o discurso dominante, que nega a cor da pele: “*sou moreninha*”, “*meu pai é branco*”, “*meu cabelo é ruim e eu gosto mesmo dele*”. Em outros momentos, ainda, parece querer fugir dessa condição. Efetivamente, seu relato foi marcado por tais ambiguidades, indicando que a autoestima, entendida como valorização de si e como um dos elementos constituintes da consciência, é efetivamente socialmente construída e, como tal, permeada por contradições. Fica difícil estabelecer, assim, uma divisão simples entre autoimagem positiva e negativa. Nota-se, claramente, sua oscilação entre aceitar-se como negra e fugir dessa condição.

TRABALHO OU BRINCADEIRA?

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

Pensando na dialética objetividade/subjetividade, verifica-se 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 um papel de adulto – o de babá – e cuidar de outras crianças. Subjetivamente, o fato de ter aberto mão de sua condição de criança parece ser compensado pela representação de que esse foi um tempo positivo, ou seja, viveu em um espaço que lhe permitia também brincar enquanto trabalhava. A contradição entre a vontade de ser criança e a necessidade de ficar a serviço do trabalho ficou explícita em sua fala: *“Eu já cuidei de quatro crianças! Penso que amadureci muito cedo por causa disso (risos)... Mas era gostoso, a gente brincava, mas era tudo certinho, eu estava sempre cuidando das coisas”*. Lúcia tenta suavizar a realidade e atribuir um valor positivo às circunstâncias que vivenciou.

Quando de sua última entrevista, estava trabalhando em um posto de gasolina. A saída do emprego anterior dera-se pelo fato de um primo seu ter matado outro adolescente no bairro onde morava. Ela declarou: *“fiquei deprimida, nunca imaginava receber a conta na cara, da noite para o dia. Eu tinha tanto carinho pelas crianças e minha patroa dizia que me amava, que eu era maravilhosa. Passei tempos difíceis...”*.

Sobre o novo emprego afirmou não estar satisfeita com as condições de trabalho: *“Eu to sofrendo muito! É pesado e ainda as mais velhas lá judia das mais nova. Elas só mandam na gente e quando dá alguma coisa errada a culpa é sempre nossa”*. As dificuldades encontradas no novo emprego e as circunstâncias que a levaram a sair do emprego antigo reacenderam o sentimento de exclusão.

A vivência de exclusão levou-a à constatação de que não queria ser igual à família de origem. Em outras palavras: se fosse igual à sua própria família, seria de esperar que tivesse o mesmo futuro de suas mulheres: trabalhar no campo, sob o sol quente, sem esperar da vida mais do que a sobrevivência. Lúcia entrou em desespero e adoeceu. Em vários momentos, ela marca a diferença entre ela e os irmãos. Percebe-se, 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, percebe-se que a tônica está em se diferenciar dos membros da família: *“lá em casa todo mundo fala meio alto, eu acho assim, que na conversa a gente resolve tudo...eles fala lá em cada que eu sou CDF...”*.

TOMANDO GOSTO PELO ESTUDO: A PASSAGEM PELAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Um terceiro aspecto a ser discutido diz respeito à passagem pela classe de aceleração. Lúcia contou que durante esse período se sentiu acolhida. Sentimentos positivos, como gostar da professora e do grupo e ser amada por eles, marcaram esse momento e acabaram por trazer mudanças em seu papel de estudante: “*Lá era gostoso, tudo o que a gente ia fazê todo mundo sentava junto e resolvia! Se tinha um problema, então...era muito bom!*”.

A sala de aula representava, 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). Para Lúcia: “*A professora era professora mesmo, a gente aprendia e ensinava ao mesmo tempo*”. Esse parece ter sido um momento significativo no existir de Lúcia. Nesse espaço, ela de fato se alfabetizou, aprendeu a dialogar, sentiu-se valorizada. Em suas palavras, “*toma o gosto pelo estudo*”. Entretanto, o projeto de Aceleração foi tão somente um oásis no deserto. A escola é um remédio amargo para muitos alunos.

A HISTÓRIA DE EDUARDO

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, sem que chegasse a terminar essa fase de escolarização. Envolveu-se com drogas dos 11 aos 16 anos. 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: três meninos e três meninas. A irmã mais nova tem um ano de idade e a mais velha, 22. Todos moravam em uma casa pequena, com pintura já gasta pelo tempo. O pai era pedreiro, e a mãe, além de cuidar da casa e dos filhos, costurava sapatos, em sua residência, para uma fábrica local.

As condições de vida, na infância, apresentadas nos relatos de Eduardo, poderiam ser delineadas da seguinte maneira: de um lado, mãe muito ocupada, pai violento, reprovações sucessivas; de outro, o sentimento de solidão e impotência. As condições objetivas desempenharam um papel fundamental na produção das condições subjetivas que, por sua vez, tendem a manter as primeiras. Eduardo parece ter-se constituído como sujeito, tendo como base as relações que lhe foram impostas e às quais ele simplesmente se submeteu:

apanhava do pai; aceitava as regras do grupo desviante com que se havia envolvido; cursou a 8.^a série, mesmo querendo permanecer na 5.^a; e, em especial, aceitava as diretrizes dadas pelo pastor, sem questionamento.

Narra a sua história como se os acontecimentos se fossem sucedendo, sem que ele tivesse controle sobre eles. Em um determinado momento, desencadeou, sem que tivesse clara noção disso, uma série de fatos determinantes em sua trajetória. Isso é possível, segundo Martins (2001), na medida em que as condições vividas promovem rupturas no interior da pessoa, gerando cisões graves na consciência de si, a ponto de a pessoa ver sua vida como algo independente de si. Na impossibilidade de ser sujeito de sua própria história, a pessoa se perde de si mesma. Tendo em vista que a autoestima se constrói nas interações sociais e por elas, por meio das significações que o sujeito dá às suas vivências, três questões aparecem aqui como fundamentais: a passagem pela escola sem nela aprender, o envolvimento com as drogas e, finalmente, o apoio recebido do pastor.

O NÃO APRENDER COMO ASPECTO INCAPACITANTE

O fato de ter saído da escola sem se apropriar do saber sistematicamente elaborado foi desastroso para Eduardo. A fragmentação desse percurso fica clara quando se analisa sua passagem pela escola: cinco anos na 1.^a série, dois anos na 2.^a série, passagem pelas Classes de Aceleração, ida para a 5.^a série e, por remanejamento, a estadia de meio ano na 8.^a série. Tanto tempo vivido no espaço escolar e, mesmo assim, pouco foi aprendido. Eduardo, ao “abandonar” a escola, sabia que não conseguia nem mesmo ler e escrever fluentemente: “*eu, na leitura, sô... assim, tenho dificuldade*”. De fato, o universo da linguagem escrita nunca lhe foi familiar ou mesmo acessível. A forma como foi conduzido seu processo de escolarização deixou marcas profundas na consciência de Eduardo: não ter aprendido nada ou quase nada tornou-o extremamente vulnerável, incapacitado, mesmo, para a tomada da mais simples decisão. Para Eduardo, era como se uma coisa essencial, disponível para todo aluno, lhe tivesse sido negada, pois não ocorreu com ele tal como prometido: afinal, quem não consegue incorporar em sua subjetividade as conquistas da humanidade não é alguém a quem não foi permitido o desenvolvimento de determinadas capacidades? Que humanidade foi apropriada por Eduardo, se a escola a manteve escondida? Como se ver como um ser humano como os demais? Atente-se para a forma como Saviani (2004, p. 46) descreve o processo de humanização da espécie humana:

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.

O FALSO ACOLHIMENTO NO MUNDO DAS DROGAS

A entrada no mundo das drogas propiciou-lhe a inebriante sensação de ser acolhido, aceito, considerado um igual, de ser forte e de não mais ter limites para sonhar. A turma da droga, tal como ele, tinha uma história infeliz na escola. Juntos, eles se sentiam protegidos, além de partilhar a ideia de que tinham poder e, por isso, eram temidos e respeitados. Por um bom tempo, Eduardo viveu essa contradição: se pertencer ao grupo implicava submissão a suas regras, violência e medo, o grupo lhe dava, ao mesmo tempo, força e 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 cá, fumava e é tipo as drogas. Se você entra nas drogas, é difícil você sair. Tipo assim, você serviu um chefe, né? Um traficante, se você tá trabalhando pra ele, se você chegou e deixou ele na mão, ele vai querer cobrar de você.

No grupo, Eduardo se via como alguém poderoso, maior e melhor do que os outros adolescentes do bairro. Entretanto, era medroso: tinha medo do chefe, ficava tímido na ausência do grupo, tinha medo da polícia. A “coragem” ou “força” que emprestava 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 só 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?”.

Transgrediu todas as regras. Enfrentava os professores, o pai e quem mais o desafiasse. Percebeu, porém, que esse espaço também pode ser muito restritivo e que as pessoas ali não eram tão livres quanto imaginava. Seus atos foram, pouco a pouco, percebidos como causadores de consequências desagradáveis ou indesejáveis.

HÁ VIDA DEPOIS DAS DROGAS: A RELIGIÃO COMO SAÍDA

A descoberta da religião imprimiu outro rumo à vida de Eduardo. A ideia de Deus foi significada como algo a ser defendido e como único caminho possível para obter um futuro seguro. Sentimentos como medo e insegurança não foram abandonados, mas passaram a ser vividos de outra forma:

Agora mudou tudo, de uma forma tremenda. Você tá sentado e presta atenção naquilo que o pastor fala; você vê que não é o pastor que tá falando, mas o Espírito Santo. O pastor é meu grande professor. Você tá desanimado, você tá triste, é onde ele te 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 muito decisiva.

A narrativa de Eduardo sobre a entrada na Igreja deixa claro que essa instituição fez por ele aquilo que nem a família, nem a escola foram capazes de realizar. Seu grande professor passou a ser o pastor. Ele se tornou um modelo a ser seguido, de modo que o pai ou mesmo os professores foram descartados como figuras ideais. Nesse espaço, Eduardo recebeu o apoio que muitas vezes não acreditava ser possível conseguir. A crença do outro nele e em suas possibilidades de transformação atuou de modo a fortalecer a autoimagem, de modo que Eduardo passou a confiar mais em si mesmo e a acreditar que ele seria, sim, capaz de se distanciar do mundo das drogas.

NÃO HÁ IMPOSSÍVEL PARA DEUS!

A saída do mundo das drogas e a entrada na Igreja foi o ponto de mutação capaz de levar Eduardo a ressignificar o vivido. A participação nessa instituição levou-o a desempenhar outros papéis, jamais antes experimentados: o de autoridade em casa e na igreja. Eduardo ganhou essa nova situação por ter sido alçado ao mundo do espiritual. Entretanto, marcas ficaram e algumas feridas continuavam abertas. Prova disso o medo, sempre latente, de que seu mundo pudesse vir a se desmoronar como um castelo de cartas. Para Eduardo, o programa de Aceleração, apesar de a professora dessa série ter sido lembrada como a única que lhe ensinou algo, não foi suficiente para alterar sua trajetória. De fato, esse jovem não pode ser analisado em separado da totalidade histórico-social que o sustenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho partindo do pressuposto de que a autoestima é construída nas relações que o sujeito estabelece com o seu mundo social e por meio delas. Quando ela é predominantemente negativa durante um tempo prolongado, parece conduzir à fixação de um modo específico de ser, agir e pensar. Discutir a construção da autoestima e pensá-la como peça fundamental no processo de mudança de jovens que viveram histórias de fracasso pode ser entendido como uma tentativa de explicar como determinadas situações transformam a consciência de si e a apreensão do que se é como pessoa. As histórias narradas mostram que a questão da autoestima está atrelada a um contexto amplo e variado que, certamente, carece de mudanças substanciais. Nesse sentido, não há como não concordar 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 mudadas, alterações na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Na verdade, todo e qualquer jovem precisa de condições de vida que permitam a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, no qual significados e sentidos não sejam formados de maneira fragmentada. Falar em autoestima sem considerar a rede de relações em que o sujeito se constitui é como semear ao vento. Assim, também não há o que discordar de Poli (2003), quando ela diz que discutir a questão da autoestima 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 autoestima fora de sua trama social.

Dessa forma, a escola é um locus importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, em seus aspectos tanto cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos. Nesse sentido, é preciso lutar por uma escola melhor, se quisermos formar cidadãos com possibilidade de voar mais alto e de delinear, para si mesmos, um futuro passível de ser realizado. A autoestima não é algo próprio do sujeito, nem algo que possa ser facilmente modificado, como apregoam algumas pedagogias. Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e, nesse sentido, também de uma escola de boa qualidade. Se não for tomada por este prisma, a autoestima não passará de mais um fetiche, uma poção mágica que, se bem administrada, pode, quiçá, ajudar a resolver as mazelas da educação (DUARTE, 2004). Se é inegável que a constituição do sujeito – de sua consciência – passa pela avaliação que ele faz de si mesmo, esta última acaba por influenciar a

forma de agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa. Há, aqui, uma relação dialética: ao mesmo tempo que, na interação com os outros, os alunos se avaliam e objetivam o mundo ao seu redor, esse mundo é também avaliado. Com isso, há necessariamente uma valoração, cujo significado é 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 autoimagem. Porém, como bem lembra Martins (2004), a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano: ela é uma das condições por meio das quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais. Sendo assim, tudo indica que, na constituição do sujeito, esse é um espaço fundamental. Se existe uma relação dialética entre educação e sociedade, a educação, ao mesmo tempo que é determinada pelos condicionantes sociais, exerce um papel fundamental de transformação da sociedade. Justamente aí reside a oportunidade de trabalhar para a formação de sujeitos mais críticos, que se apropriem de seus determinantes para, dessa forma, transformá-los. Essa é, efetivamente, a mediação que a educação deve exercer para formar indivíduos capazes de apreender sua realidade e lutar para superá-la. A educação é fundamental para o desenvolvimento da individualidade e, mais especificamente, da autoestima. Daí a necessidade de se ter 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 comprometida com a humanização de seus alunos sabe de sua importância: é também por meio dela que cada um pode vir a construir uma autoestima positiva que, por sua vez, implica conhecer e avaliar a si próprio a partir da leitura crítica do olhar do outro e da realidade mesma da qual se faz parte. Quanto maior for a clareza acerca das determinações presentes no cotidiano de cada um, maiores as chances de contar com uma imagem positiva acerca de si. A investigação empírica do processo de construção social da autoestima 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. Finalmente, vale ressaltar alguns pontos:

a) os dois participantes moram praticamente na mesma quadra e estavam, na época da coleta de dados, vivendo situações semelhantes. Lúcia e Eduardo viviam de subempregos, de modo que o trabalho se encontrava destituído de suas propriedades

humanizantes, atuando mais como ferramenta de alienação. Ora, se a consciência é a esfera nuclear na construção da autoestima, ela será necessariamente frágil, na medida em que sentimentos como medo, insegurança e submissão nela preponderarem;

b) as condições sociais em que tanto Lúcia quanto Eduardo viviam não podem ser tomadas em abstrato, como se fossem definitivas, dadas independentemente das instituições sociais em que ambos viviam, dos meios de sobrevivência que utilizavam e da forma como isso era percebido e valorado. Falar de si exige um “outro”, requer negociação de sentidos e significados, análise do contexto mais amplo e do modo como as formas de ser, pensar e sentir se objetivam nesse espaço.

Nesse sentido, vale salientar a importância atribuída pelos participantes desta pesquisa ao espaço escolar. Para Lúcia, a escola foi ganhando contornos de espaço seguro e acolhedor e, assim, passou a ser positivamente valorada; para Eduardo, ao contrário, ela continuou sendo um lugar do qual se deve desconfiar. Ambos levam a crer que a escola precisa saber que cuidar do indivíduo é cuidar do mundo social e que cuidar do mundo social é cuidar do indivíduo. Se ela não souber disso, ela nunca poderá dar a devida importância à educação.

REFERÊNCIAS

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

AMARAL, S. A. **A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar à luz da teoria de Henri Wallon**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-19.

FRANCO, A. F. **Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p.113-128.

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, SP: Summus, 1997. p. 73-90.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. Da formação humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

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 .p.11-62.

MOYSÉS, L. M. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2001. 264 p.

_____. **Efeitos da valorização pessoal e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

_____. 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 (Doutorado Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1997.

OLIVEIRA, B. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA, 5., Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPSO, 2001.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, [SP]: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico), 119 p.

OLIVEIRA, M. I. **Auto-estima: subsídios para avaliação em universitários**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: T. A. Queirós, 1996. 385 p.

_____. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. 189 p.

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

POLI, A. S. **Aceleração da aprendizagem**: de quem? Chapecó: Argos, 2003. 162 p.

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 (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003

SÃO PAULO (EST.) F.D.E. **Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental**: Classes de aceleração: proposta pedagógica curricular e demais documentos. São Paulo, SP: FDE, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.104 p.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-45.

SAWAIA, B. S. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

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**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, 1986.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação: sobre significações e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008. 207 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 191 p.

_____. 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.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987. 190 p.

Agradecimentos

*Ao Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e
Tecnológico – CNPQ.*

Recebido em: 27/10/2009
Publicado em: 13/01/2012