

## **A INTERAÇÃO NA ESCOLA E SEUS SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE VALORES: UM ESTUDO SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

**SOUZA, Vera Lucia Trevisan de - PUCSP**

**GT: Psicologia da Educação / n.20**

**Agência Financiadora: CAPES**

O propósito desta pesquisa é discutir a formação de valores em espaços educacionais, da perspectiva da constituição do indivíduo.

Os pressupostos assumidos em relação à constituição do indivíduo são os da psicologia sócio-histórica, sobretudo aqueles postulados por Vigotski e seus seguidores, que consideram o indivíduo como sujeito interativo, que se constitui na relação com o meio, sempre mediada por "outros" de seu entorno. Em relação à formação de valores, assumimos a perspectiva da Psicologia, tal como o faz Yves de La Taille, autor com quem dialogamos e em cujos conceitos sustentamos toda nossa análise no que concerne à construção de valores.

### **A origem de nossas preocupações: valores e cotidiano escolar**

Observando a interação no espaço escolar, nas relações entre professores e alunos e entre coordenadores e professores, em segmentos de ensino de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries percebemos a presença constante de conflitos, geralmente denominados de indisciplina e que têm como conteúdo os valores. Todavia, o tempo que se tem com os alunos destina-se a ensinar-lhes conteúdos específicos das disciplinas, enfocando-se o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva lógico-cognitiva; na preocupação em desenvolver habilidades e competências lógicas, lingüísticas, espaciais, motoras, etc.

Esse enfoque tem resultado em um aumento da "indisciplina"; o professor não consegue lidar com comportamentos que extrapolam os valores que ele, professor, atribui à situação de ensino e aprendizagem.

Em nossas observações na escola, identificou-se serem muito comuns atitudes dos alunos como: *“tia, ele me chamou de coca-cola”* (menino negro), *“mas ele me chamou de branca nojenta”* (menina branca). Ou, *“sai pra lá, seu fedorento”*, *“essa surdinha é muito folgada”*

(referindo-se à criança surda). E ainda, ações como: pegar o material do colega sem pedir, quebrar o material próprio e do outro, jogar lixo no chão, rabiscar as paredes, etc.

Quando ocorriam esses tipos de falas ou atitudes, as professoras orientavam as crianças a pararem, ou as repreendiam com vigor, mas não discutiam ou exploravam sobre o que estavam falando, por que falavam, o que aquilo significava etc. Então, no máximo, a criança deixava de falar na frente da professora, mas mantinha a mesma atitude.

De outro lado, no ensino superior, perguntávamo-nos sobre a origem da “resistência ao saber culto” manifestada pelos alunos; por que eles resistiam tanto em pensar, aprender, abstrair? Por que não liam, por mais que facilitássemos o nível dos textos? Por que só vinham à faculdade se houvesse aula? (se fosse palestra, ou não compareciam ou retiravam-se). Caso permanecessem em alguma palestra, por que levantavam, no meio da fala do palestrante, sem a menor cerimônia, fazendo barulho e atrapalhando? Por que os alunos só sabiam reivindicar, gritar por seus direitos, sem relacionar direitos a deveres? Por que perderam o hábito da coletividade, dos movimentos por condições melhores? Por que pareciam tão individualistas, a ponto de dizerem: “*eu estou falando por mim, os outros que falem*” ou “*quanto aos outros, não quero nem saber*”, ou ainda “*eu só estava junto, não fui eu, foi ele*”. E, ainda, jogavam lixo no chão, sujavam as paredes, rabiscavam as carteiras, não devolviam livros à biblioteca, entregavam trabalhos inteiros tirados da Internet ou de livros, sem citar fonte etc. Os tipos de falas e atitudes dos alunos do ensino superior pareciam-nos semelhantes àqueles comuns às crianças de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries. Por quê?

Então levantamos a seguinte hipótese: É bem cedo, na escola, que têm origem os problemas observados no ensino superior. A criança vai se auto-regulando nesse espaço conturbado, internalizando (segundo Vigotski) as atitudes sociais, sem que haja uma intervenção efetiva no processo de formação de valores. Como as atitudes não são discutidas, nem os valores, as crianças crescem entendendo que é possível se comportar de determinada forma, mesmo porque convivem com modelos de comportamento semelhantes.

Com base em nossa hipótese e diante do incômodo de tantas questões suscitadas sobre os conflitos de valores nas relações que se empreendiam nos espaços da escola freqüentada por crianças de sete a onze anos (além dos alunos de classes especiais com idade cronológica mais avançada) e da faculdade, cujos alunos são adultos, formulamos nosso problema de pesquisa: Qual a origem do conflito de valores entre alunos e professores,

professores e coordenadores, em espaços educacionais e que fatores impedem sua superação? Esta pergunta nos conduziu a duas outras: que tipos de valores circulam na escola e como eles se manifestam? Quais qualidades de interação favorecem ou não sua construção e/ou manutenção?

Por entendermos que as questões colocadas eram bastante complexas, além de nos conduzirem à investigação da origem ou construção de valores, optamos por desenvolver a pesquisa na escola, com crianças de 6 a 12 anos, e observar a circulação de valores também nas interações entre professores, entre professores e coordenadora e entre a escola e o sistema de ensino.

### **As bases teóricas**

Utilizamos, neste trabalho, o conceito de valor do ponto de vista psicológico, conforme o postula La Taille (2001). Ele corresponde a investimento de afetividade, tal como, segundo o autor, o concebia Piaget. Destarte os excessos de investimento em si, para La Taille (2001:74). *"...um mínimo de investimento em si é necessário e inevitável. Logo, pensar sobre si implica atribuição de valor a si, uma vez que pressupõe a eleição de um objeto do pensar privilegiado [...] sempre nos pensamos em termos de categorias como superior/inferior, desejável/indesejável, certo/errado, bom/mau, etc"*.

Machado (2000) explicita a formação da cidadania não só como preparação para o exercício dos direitos do cidadão, mas, sobretudo, como semeadura de valores e articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos.

O autor refere-se à tradição, ao passado que necessita ser apresentado às novas gerações, tal como postula Arendt (1972). Então, o indivíduo constitui-se pela cultura, ao mesmo tempo em que a produz; a cultura constitui-se pela conservação de valores, ao mesmo tempo em que os produz; o indivíduo passa pelo processo da educação cujo projeto, a um só tempo, visa a transformá-lo e conservá-lo. Neste movimento, manifesta-se a dialeticidade do processo na relação intersubjetiva, que provoca a transformação da subjetividade ao mesmo tempo em que a conserva.

Sobre a constituição do indivíduo, os conceitos de interação e intersubjetividade tal como postulados pela psicologia sócio-histórica, que tem se empreendido no estudo das relações intersubjetivas são enfoques que sustentam nossas interpretações. Vigotski (1987) e seus seguidores nos ajudam a compreendê-los.

Três temas compõem o núcleo da teoria de Vigotski: a crença no método genético ou evolutivo, a tese de que os processos superiores de funcionamento mental têm origem no

social e a idéia de que os processos mentais só podem ser compreendidos mediante o estudo dos instrumentos e dos signos, que atuam como mediadores. Esses três temas estão intimamente relacionados e seu estudo articulado é que possibilita a compreensão de como o sujeito se constitui ao longo de seu desenvolvimento.

Rommetveit (1979), abordando a intersubjetividade na comunicação verbal, coloca a linguagem como fenômeno social e afirma que, para que a comunicação se efetive, os interlocutores necessitam alcançar um *estado de intersubjetividade* possível por meio do compartilhamento de um mesmo foco de atenção. Ou seja, para que duas pessoas, envolvidas em um diálogo, compreendam o assunto em questão, é preciso que estejam sintonizadas em um mesmo ponto de vista.

Rommetveit (1979) e seus colaboradores defendem que vários aspectos influenciam a interpretação dos interlocutores de uma situação de fala, como a confiança nas habilidades comunicativas dos demais falantes e suas intenções, boas ou não, ou mesmo o modo como o referente é categorizado e compreendido. Esse fato daria à comunicação um caráter versátil e flexível, à medida que as situações comunicativas são interpretadas e negociadas, ou seja, cada interlocutor pode ser *“habitante de mundos diversos”* (1979:87), por habitar várias perspectivas decorrentes dos múltiplos significados característicos da realidade complexa em que vive o sujeito.

É justamente a diversidade de significados que cada indivíduo atribui ao mundo social o que eleva a importância das situações comunicativas, pois, por meio dela, o indivíduo *“transcende seus mundos particulares, quando os enigmas são subjetivamente desvendados por um processo comparativo”*. (1979:94) Para o autor, a intersubjetividade é a condição para a verdadeira comunicação, à medida que os interlocutores partilham da mesma perspectiva, ou há uma crença recíproca em um mundo experimental compartilhado.

Wertsch (1988) retoma Rommetveit, para estudar o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico. Segundo Wertsch (1988), Vigotski não estudou detalhadamente as implicações de sua lei geral do desenvolvimento, uma vez que se deteve no estudo e explicação da fala interna, não tendo explorado a fala egocêntrica que seria, exatamente, a passagem ao nível intrapsicológico. Daí Wertsch eleger esta “passagem” como objeto de estudo, ou seja, o nível interpsicológico. Ele parte do princípio de que o nível

interpsicológico está intimamente ligado ao nível intrapsicológico e, portanto, “*na transição do nível interpsicológico ao nível intrapsicológico, qualquer mudança no primeiro resulta em mudança correspondente no segundo*” (1988:169). Wertsch considera que essas mudanças nem sempre são de caráter quantitativo, mas qualitativas.

Sobre o funcionamento interpsicológico, o autor acredita na necessidade de analisar alguns mecanismos, os quais denomina “*mecanismos semióticos*”. Seriam eles: - perspectiva referencial ou modo de apresentação, que equivaleria à maneira como se representam ou definem os objetos ou eventos em dada situação. Para o autor, duas pessoas em interação não compartilham da mesma definição do objeto em questão, mas têm idéias diferentes sobre ele.

Vigotski, ao postular a “lei geral do desenvolvimento”, o faz visando a demonstrar que o indivíduo constitui-se pela interação com a cultura. Daí decorrer o conceito de intersubjetividade – as ações ocorrem primeiro fora do sujeito, no nível interpsicológico, para depois serem internalizadas, passando ao nível intrapsicológico. O sujeito de Vigotski desenvolve-se, então, a partir das interações que estabelece com o meio, sempre mediadas pelo outro e, embora haja críticas sugerindo que o conceito alude a uma passagem direta do externo para o interno, estudos mais aprofundados permitem observar que Vigotski deixa clara a ação do sujeito neste processo – ele internaliza os significados das ações e não as ações, significados estes mediados pelo outro por meio da interação, constituindo-se como construção social que demanda sempre a presença do outro na relação. Os significados são atribuídos pelo sujeito a partir de suas experiências e, como as experiências são únicas, os significados também o serão, conferindo a cada ação internalizada um caráter *sui generis*, que, no trabalho do desenvolvimento, constitui um sujeito único e irrepetível.

Também assumindo a vertente da mediação semiótica, encontramos Bakhtin (1984), preocupado com as relações EU-TU em seu caráter dialógico e dialético. Para ele, a consciência constitui-se somente quando os indivíduos participam de contextos de comunicação: “*como o ser humano é originalmente formado no útero da mãe, a consciência do indivíduo desperta envolvida na consciência do outro*” (p.358). Para o autor, é o princípio da *alteridade* que constitui o sujeito, a princípio, e ele está intimamente ligado à realidade material do signo lingüístico. Sua contribuição para a compreensão da constituição do sujeito é o *princípio dialógico* que, relacionado ao princípio da alteridade,

dá à relação EU-TU uma nova condição. Assim, no movimento de constituição da consciência individual, por meio do encontro dinâmico de várias vozes em contato, apropriamo-nos das “*palavras alheias*” que se tornam “*palavras próprias alheias*”, até serem transformadas em “*palavras próprias*”. Esse movimento é que confere à linguagem o caráter polissêmico e polifônico e que justifica o sujeito como constituído pelo outro, pela palavra do outro; palavra esta que nunca é descontextualizada, mas traz em seu bojo o social, o político, o ideológico de seu entorno.

Então, para pensar a constituição do sujeito, podemos adotar a perspectiva de Vigotski e Wertsch, em relação à intersubjetividade como o lugar do encontro, do confronto e da negociação de significados e sentidos que serão internalizados, passando a constituir a intrasubjetividade, pela exploração dos mecanismos semióticos. Nessa relação, o movimento não é linear, nem tampouco simétrico, mas é constituído por alternâncias ora identificação, ora oposição, tal como postula Wallon. Todo esse processo é permeado, desde muito cedo, pela linguagem, que a princípio pertence a OUTROS, para, gradativamente, ser incorporada, até ser esquecida, conforme postula Bakhtin.

As relações que nos interessam são aquelas relativas aos valores que permeiam os espaços educacionais e como já anunciamos, adotaremos as acepções de La Taille (1999, 2001 e 2002) sobre sua constituição.

La Taille (2001) reconhece as palavras "moral" e "ética" como sinônimas, na medida em que ambas se referem a costumes e condutas sociais embasadas em valores, fato que decorre da própria origem das duas palavras – latim e grego. Também enfatiza a necessária diferenciação dos significados das palavras, remetendo-nos à complementaridade dos conceitos: “...*pode-se chamar de moral as diversas regras e valores dos homens, e de ética o estudo (seja filosófico, seja psicológico, sociológico etc.) destas regras e valores.*” (p.68) Contudo, adota as seguintes definições para os conceitos: “*a moral refere-se às 'leis' que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos 'ideais' que dão sentido à vida.*” ( p.69). Assim, enquanto a moral busca dar respostas à pergunta '*como devo agir*', a ética tenta responder à pergunta de '*como viver*'. Propondo-se a uma leitura psicológica dos conceitos, o autor os relaciona às teorias de Freud e Piaget, no que se refere às instâncias da psique humana e ao desenvolvimento moral. Em relação a Freud, LaTaille (2001) cita a segunda tópica (a primeira é aquela do inconsciente, pré-consciente e consciente) em que

são postuladas três instâncias da psique humana, quais sejam: Id<sup>1</sup>, Ego<sup>2</sup>, e Superego ou Ideal de Ego. Essa última instância, denominada por Freud com dois nomes; Superego e Ideal de Ego é responsável pelas exigências morais. Para La Taille (2001), a diferença dos nomes também revela significados diferentes na hipótese de Freud: "*o Superego é o lugar psíquico onde residem as exigências da lei.....o Ideal de Ego é o lugar psíquico onde residem os ideais.*" (p.70)

Para discutir a relação entre as representações do Eu e as leis morais, o autor introduz o conceito de vergonha, destacando quatro aspectos que interessam à moral e à ética: gênese durante a infância, denominada "*vergonha-exposição*", com início aos 18 meses prevalecendo até 7/8 anos, quando começa a "*vergonha-juízo*", aquela decorrente de um juízo negativo; a questão do juízo – externo ou interno ao sujeito, ou seja, sentimos vergonha quando nós mesmos nos julgamos negativamente; o valor atribuído ao eu, na medida em que o sentimento de vergonha remete à própria identidade, às representações de si; e, finalmente, à qualificação do sentimento de vergonha como bom ou ruim – "*a capacidade de sentir vergonha é vista como característica do que estamos chamando de 'boa pessoa', da pessoa moral*". (p.78)

Assim, algumas pessoas podem agir de forma imoral e sentir vergonha porque suas ações não estiveram coerentes com os valores constituintes da representação de si, ou seja, para o autor, envergonhar-se frente a atitudes incoerentes com a moral ou diante da hipótese de tal atitudes, equivale ao que chamamos de *honra*. A '*honra-interior*' ou '*honra-virtude*' corresponde à representação de si como pessoa moral, implicando, assim, uma coerência entre moral e ética: "*minhas ações estão de acordo com meus ideais, meu agir e meu pensar são coerentes, no presente ou no passado*". É nesse sentido que o autor diz que "*a honra representa a ética necessária à moral.*" (p.74).

Além de ocupar um lugar central no fundamento da moral, a afetividade, segundo o autor, também tem lugar como resultado de uma ação/pensamento próprio ou de outra pessoa, além da força motivacional para a ação/pensamento. Ainda sobre a vergonha, La Taille (2002:147) diz que: "*a vergonha pode ser moral, nela o lugar do outro é o de juiz, ela remete a ideais, remete ao EU, e encontra-se tanto como motivação das condutas morais*

---

<sup>1</sup> Instância inconsciente, é o lugar das pulsões.

<sup>2</sup> Instância consciente, que busca equilibrar as exigências do Id e as imposições do Superego.

*como consequência daquelas imorais*". Estes ingredientes da vergonha equivalem a um valor moral muito antigo: a honra ou dignidade.

Isto posto, é possível dizer que o auto-respeito gera a vergonha moral, sendo a vergonha não moral decorrente do sentimento da auto-estima. No caso da vergonha retrospectiva, ela ocorrerá somente quando, para um sujeito, suas ações e/ou pensamentos não estiverem de acordo com seu auto-juízo. No caso do sentimento positivo de vergonha - vergonha prospectiva -, observa-se que se constitui como motivação básica para a conservação do auto-respeito.

Tendo constatado a presença de valores morais em crianças entre 9 e 12 anos, La Taille pergunta-se: *"como é possível que algumas pessoas tenham pouco auto-respeito ou até nenhum, se durante o desenvolvimento infantil tal sentimento do próprio valor moral parece brotar e evoluir, em idades próximas, em todas as crianças?"*. (p.278) Ao que ele responde: *"...ele - o auto-respeito - só terá 'vida longa' e desabrochará se encontrar, na sociedade, algum eco, algum apoio, alguma valorização."* (279)

Dessa acepção de La Taille decorre nossa hipótese na presente pesquisa: a escola, enquanto espaço de constituição do sujeito, não favorece a construção de valores morais. E utilizaremos a expressão dos sentimentos de vergonha, moral e não moral para identificar os valores presentes nos contextos interativos e suas formas de apresentação. Nesse sentido, pensamos que há duas relações feitas por La Taille que justificam nossa afirmação: a primeira é que o autor atrela moral a leis e ética a valores; a segunda é que ele propõe tanto a moral como a ética como processos imbricados com o "outro", sendo que a moral estaria relacionada a um outro mais concreto, mais presente e a ética, implicada com um outro mais genérico, o homem, a humanidade. O fato do autor atrelar a moral ao superego e a ética ao ideal do ego também corrobora nosso pressuposto de que os valores se constroem nos espaços intersubjetivos estabelecidos em contextos interativos.

O contexto que nos interessa é a escola e, logo, torna-se necessário considerar seu caráter institucional e as relações de autoridade nela empreendidas.

Hannah Arendt (1972:129) diz que a autoridade, com frequência, confunde-se com poder e violência, mas que, na verdade, só é possível concebê-la quando se *"...exclui a utilização de meios externos e coerção, pois onde a força é usada, a autoridade fracassou"*. Nesse sentido, a autoridade contrapõe-se à coerção física ou à persuasão, tendo como ponto



comum entre quem manda e quem obedece, a hierarquia legitimada pelos atores em relação.

La Taille (1999:10) também toma por base Arendt e diz que "*...alguém tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece*". Concorda com Arendt que nem toda obediência deriva de relações de autoridade, pois muitas vezes somos forçados a obedecer, ou seja, não temos escolha. Também, ainda consoante ao que afirma Arendt, La Taille considera que a persuasão confere legitimidade a quem influencia alguém, mas não estaria presente, neste caso, a **hierarquia**, condição da relação de autoridade. E, por último, pontua a questão da **autonomia**, dizendo que "*...quem se submete à autoridade não tem, ou pensa não ter, no momento e no campo da submissão, autonomia*". (idem:idem)

Logo, para este autor, o respeito, a hierarquia caracterizada por relações assimétricas e a autonomia são os elementos constituintes da autoridade, ou seja, condição para sua existência.

Outros autores que pesquisamos reforçam esses pressupostos. Araújo (1999) diz que a autoridade está relacionada com o sentimento de respeito, que, por sua vez, se constrói nas relações interpessoais. Ela constituir-se-ia de duas maneiras distintas: como resultado da hierarquização nas relações sociais – como no caso dos cargos ou funções públicas, por exemplo, em que se situariam também os professores, e quando decorre do reconhecimento do prestígio e/ ou competência.

A conclusão a que chegam os autores é que a autoridade é construída nas relações interpessoais e, logo, em um mundo em constante transformação, a autoridade e sua forma de expressão também se transformam. O respeito, a responsabilidade, a assimetria e a autonomia aparecem, na maioria dos autores, como componentes da relação de autoridade e, tal como ela, não podem ser entendidos como permanentes ou estanques, mas como construções e, aí sim, em permanente movimento nas práticas sociais. Logo, em qualquer caso – espaço ou situação –, a autoridade não está dada a priori, mas é forjada nas relações interpessoais.

Todos os autores que abordam o tema da autoridade a inserem na instituição. Lapassade (1977) entende a realidade social dividida em três níveis: o do grupo, o da organização e o do Estado. O primeiro, do grupo, caracterizaria a base das relações cotidianas, tais como: a

família, a classe (na escola), o escritório ou departamento (no trabalho). O institucional aqui se manifestaria nos horários, ritmos, normas, sistemas de controle, estatutos e papéis, cujo objetivo é manter a ordem, organizar (a aprendizagem, a produção). O segundo nível – da organização – caracterizar-se-ia por seus regimentos e regulamentos, que contemplam as normas jurídicas, tais como: um estabelecimento de ensino, uma fábrica etc. Nesse nível é que se situa, segundo o autor, a burocracia entendida como "*...um certo tipo de relação de poder que atravessa toda a vida social, desde as relações de produção até o lazer, passando pelos partidos políticos, pela pesquisa científica e pela educação.*" (idem:54). Pensamos que desvelar como a instituição manifesta-se nos diferentes grupos da escola seria importante para compreendermos as interações e suas relações com a construção de valores. É nesse sentido que acreditamos poder recorrer a Lapassade.

Albuquerque (1978) diz que quando observamos os elementos estruturantes da prática institucional, vemos que "*...a prática dos atores concretos não é resultado, mas componente estrutural da ação das instituições; e que a prática institucional não existe senão encarnada na prática dos atores concretos que a constituem.*" (idem:53). A fim de explicar essa estruturação o autor destaca o que chama de "elementos estruturantes da prática institucional", quais sejam: o objeto institucional, o âmbito de ação institucional e os atores institucionais.

Em relação ao primeiro – objeto institucional –, o autor o difere do objeto de uma organização, que equivaleria a determinados tipos de recursos dos quais ela se apropria para cumprir sua finalidade, transformando-os. O objeto institucional seria "*..aquilo sobre cuja propriedade a instituição reivindica o monopólio de legitimidade.*" (idem:53)

Sobre o âmbito institucional, Albuquerque (1978) diz que o que sustenta o objeto são as relações sociais, e a posse do objeto é que autorizaria a ação institucional sobre as relações sociais. O terceiro elemento estruturante da prática institucional corresponderia aos atores institucionais. Albuquerque (1978) divide os atores institucionais em quatro grupos: o dos agentes institucionais, o do mandante, o da clientela e o do público

Em síntese, o autor define a instituição como estrutura construída e mantida por atores institucionais que ocupam diferentes posições nas relações sociais, as quais, por sua vez, determinam não só as formas de relação, mas também a própria instituição.

## **O método**

Nossos dados foram coletados em três espaços diferentes: nas reuniões com a coordenadora, a partir de seus relatos sobre a escola e da observação das relações que se empreendiam em sua sala, com professoras, alunos e supervisora de ensino; nas salas de aula, a partir da interação entre a pesquisadora e as crianças no projeto de contação de histórias e também da observação de algumas práticas das professoras; e, nos espaços de intervalo, no pátio ou corredores com as crianças, ou na sala de professores, com as professoras.

Para a coleta utilizamos: registro escrito no ato da observação, gravações em cassete, além de alguns documentos (projeto pedagógico da escola, relatórios produzidos pelas professoras e coordenadora, reflexões escritas das professoras e da coordenadora, sínteses de reuniões de HTPC, propostas da Secretaria de Educação e atividades desenvolvidas pelos alunos). Os dados foram coletados semanalmente, durante dois anos consecutivos, ao longo do período letivo.

Em seguida, já fora da escola, trabalhamos na elaboração das cenas: primeiro, complementando o registro com dados que não conseguimos anotar na hora ou com dados transcritos da gravação, ou ainda com aqueles contidos em documentos selecionados. Depois, elaboramos uma narrativa em que o pesquisador é o narrador e utiliza-se de discurso indireto e direto, para reproduzir as interações observadas. Logo, as interações aparecem de duas formas distintas nas cenas: reproduzidas por meio de discurso indireto, narradas pelo pesquisador, e como discurso direto, reproduzindo as situações de fala e/ou diálogo dos personagens. As narrativas contextualizam os dados observados, inserindo elementos que permitem compreender a origem da cena, os objetivos das interações narradas, os personagens que tomam parte dela e o cenário em que se desenvolvem. A esse conjunto demos o nome de cenas do cotidiano, fazendo alusão ao cinema e à forma como este nos apresenta os filmes que produz: por meio de várias cenas, ora isoladas, ora sobrepostas, o diretor utiliza-se de recursos de aproximação e afastamento dos cenários e das personagens para chamar a atenção do espectador sobre algumas personagens ou cenas. Ao final de 2002, tínhamos um universo de noventa e oito cenas do cotidiano.

#### *Crerios de análise*

Partindo da escolha inicial – interações que revelam conflitos de valores – nosso primeiro movimento com as cenas do cotidiano foi identificar tais interações dentro das cenas e

destacar o que chamamos de atos (pequenos trechos de cenas). Ao proceder a essa seleção, identificamos valores como o respeito (ou sua contrapartida de desrespeito), a competência (ou sua contrapartida de incompetência), o sucesso (ou sua contrapartida de fracasso), a responsabilidade (ou sua contrapartida de omissão). Elegemos, como categorias de análise, o auto-respeito (como valor essencialmente moral), os valores não morais (que agrupamos e denominamos de auto-estima) e a autoridade.

Definidas as categorias, nosso segundo movimento com as cenas do cotidiano foi identificar os atos relativos às categorias, por meio de vários níveis de leitura. Formamos três grupos de cenas do cotidiano: um com aquelas em que aparecia o auto-respeito como valor, outro que continha manifestações de valores não morais (auto-estima), e o terceiro, em que apareciam as relações de autoridade. O passo seguinte foi - diferentemente do que pensamos inicialmente, ou seja, estudar as interações que revelam conflitos de valores - identificar, em cada conjunto de cenas do cotidiano, as qualidades de interações que favorecem a construção e/ou manutenção de valores positivos, e as que não favorecem essa construção. No quadro a seguir, sintetizamos nossas categorias e procedimentos de análise.

Interações que favorecem		interações que não favorecem
Investimento no/do outro Crença na capacidade a priori Enfrentamento dos conflitos Direção, compromisso e organização Consideração do ponto de vista do outro Investimento na criação do diálogo		Indiferença, descompromisso e omissão Provocação e afrontamento Culpabilização do outro Valorização do “parecer” Corporativismo e conformismo Utilização da sanção expiatória
Construção e/ou manutenção		
Auto-respeito (valores morais)	auto-estima (Valores não morais)	autoridade (condição para a construção/ manutenção de valores)
Protagonista: coordenadora.  Cenas = completas e encadeadas no tempo.	Protagonistas: crianças, professoras e coordenadora.  Cenas = completas, sem encadeamento temporal.	Relação entre: mandante e agente, agente e agente, agente e clientela, agente e público. Cenas = atos de diversas cenas, sem encadeamento temporal.

## **Conclusão**

Analisando as interações que concorrem no espaço escolar encontramos dois grupos distintos, no que concerne à construção e/ou manutenção de valores: interações que favorecem a construção e/ou manutenção de valores positivos – morais e não morais, atrelados às representações que os sujeitos têm de si e interações que não favorecem essa construção e/ou manutenção, ou favorecem a construção e/ou manutenção de suas contrapartidas.

Elegemos cinco modos de interação, cujos componentes as caracterizam como de primeira ordem. Quais sejam: interações que se pautam pelo acolhimento e cuidado com o outro; interações que têm em sua base a crença a priori na capacidade do outro; interações em que se investe no que o outro tem de melhor; interações que consideram os valores do outro como ponto de partida para a negociação de significados e sentidos; e interações que têm em sua base a direção, a organização e a clareza nos encaminhamentos.

Em nossa pesquisa, observamos que sempre que estes elementos estiveram presentes nas interações entre os diferentes atores e em diversas situações, valores como o respeito e a responsabilidade, por exemplo, faziam-se presentes, permeando os contextos interativos, além de outros, como a implicação, o compromisso, o reconhecimento e, algumas vezes, o orgulho. Um exemplo desse modo de interação é aquela em que a coordenadora parte do julgamento que as professoras fazem dos alunos, acolhe tais julgamentos sem julgá-los e propõe que elas discutam os encaminhamentos possíveis. Ao fazer esse movimento, a coordenadora atribui a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos às professoras, conferindo-lhes competência para tal (crença na capacidade a priori). Os valores que circulam são a responsabilidade e o respeito, sustentados por um outro, maior, qual seja, o dever de fazer com que os alunos aprendam. A presença desses valores como componentes dos contextos de significação apropriados pelos sujeitos em relação é que nos permite afirmar que interações de primeira ordem favorecem a construção e/ou manutenção de valores morais atrelados ao conjunto das representações que os sujeitos têm de si. O que queremos dizer é que há modos de funcionamento dos contextos interativos que são mais favorecedores da construção de valores. Quando as interações têm essas características, valores positivos circulam, mobilizando as pessoas em relação à experiência desses valores.

Contudo, queremos também sublinhar que o fato de acreditarmos que esses aspectos favorecem a construção e/ou manutenção de valores morais também nos fez considerá-los como de primeira ordem. Isso porque o que as interações de primeira ordem têm em comum é o investimento no/do outro, no que ele tem de melhor e daí acreditarmos que favorecem a construção do auto-respeito.

Não menos importantes, temos as interações de segunda ordem, com as seguintes características: garantia de espaço para a expressão de idéias e pensamentos; compartilhamento de perspectivas referenciais comuns; promoção do confronto de diferentes pontos de vista; investimento na criação do diálogo, pela manifestação das contra-palavras; e enfrentamento dos conflitos.

O que essas interações têm ainda em comum é o investimento no diálogo, na palavra do outro como possibilitadora da expressão da subjetividade e da apropriação do que se é pelo significado que o outro atribui à essa expressão.

Identificamos ainda interações mais desfavorecedoras da construção de valores. Também elegemos, neste caso, interações de primeira ordem, as quais se apresentam com frequência como componentes dos contextos interativos.

As interações não favorecedoras da construção e/ou manutenção de valores morais ou favorecedoras de suas contrapartidas têm as seguintes características: apatia, indiferença e omissão em relação ao outro; culpabilização do outro, externo ao grupo, pelos problemas que se manifestam no interior da escola; exaltação do “parecer” como conduta aceita e desejável dos atores da escola; e sanção expiatória como forma de lidar com as atitudes inadequadas.

Em nossa pesquisa, observamos que a presença desses elementos, nas interações, produziam, nos sujeitos, sentimentos dolorosos, tais como o desprezo, a humilhação, a incompetência e o fracasso, por exemplo. Esses sentimentos levaram as pessoas que os experimentaram a verem-se como inferiores, ou seja, valor negativo atrelado à imagem que têm de si. A frequência com que encontramos esse tipo de interação na escola leva-nos a afirmar que a escola favorece a construção de valores negativos pelos sujeitos que se empreendem em suas práticas sociais, justamente porque se apropriam de contextos de significação que portam esses valores. Vimos, por exemplo, que as crianças que são denominadas de apáticas ou indiferentes pelas professoras (*"não fazem nada"*), convivem,

muitas vezes, com a apatia, a indiferença e a omissão das professoras (*"não vou ficar com quem não quer saber de nada; não volte mais para a sala hoje"*; ou dito pelo aluno, *"ela não me quer mais na classe hoje"*). Do mesmo modo, vimos que a indiferença do mandante em relação às necessidades e/ou especificidades da escola é apropriada pelos agentes que realizam suas propostas mecanicamente, ou seja, com indiferença ou reivindicando recompensas externas (trocar a ida à premiação de poesia pela falta à HTPC, por exemplo). Ou ainda, a criança que "delata" o colega e/ou põe a culpa pelo que fez no outro convive com práticas "autorizadas" de delação (quando se manda uma criança marcar o nome de quem conversa na lousa) e de exposição das más condutas - humilhação (quando se tem o nome colocado no "cantinho feio"). Essas interações têm em comum a depreciação do ser e daí acreditarmos que não favorecem a construção de valores morais pelos sujeitos, podendo favorecer a construção de suas contrapartidas.

Como razão do não investimento na auto-avaliação do que se é, encontramos o medo de sentir vergonha, ou seja, de decair perante os olhos do outro a quem se respeita e, logo, aos próprios olhos. Em relação às professoras, observamos a resistência em expor suas práticas, discutir textos nas HTPCs, realizar atividades diferenciadas com as crianças, participar do projeto de contação de histórias, etc.

O que levava as professoras a resistirem às propostas era o medo de sentir vergonha e temos razões para acreditar que esse fato – medo de sentir vergonha – pode constituir-se como força motivacional para a resistência das professoras a novas práticas e/ou propostas, à mudança, enfim.

Ainda em relação aos valores, vimos que os valores não morais têm lugar privilegiado na escola e, tomando parte dos contextos interativos, manifestam-se, sobretudo, como sucesso, competência, valentia, esperteza e beleza. Esses valores constituem-se como força motivacional, principalmente para as crianças que buscam serem aceitas e vêem nesses valores a possibilidade de aceitação. Contudo, à semelhança do que observamos em relação aos valores morais, as contrapartidas dos valores não morais, tais como o fracasso e a incompetência, aparecem com muita frequência, nos contextos interativos, e são apropriados pelas pessoas em relação. Esse fato assume maior relevância, em decorrência da escola valorizar o "parecer" em lugar do "ser". Daí encontrarmos a incompetência e o

fracasso como valores atrelados ao conjunto das representações que professoras, coordenadora e alunos têm de si.

As relações de autoridade empreendidas nos diversos espaços institucionais desta escola - entre o mandante e os agentes, os agentes entre si e os agentes e a clientela - têm como base, via de regra, o mando-medo-obediência, que lhes confere o caráter de totalitárias. Por conseguinte, mantêm a heteronomia como modo de funcionamento das condutas das pessoas.

Consoante a essa característica, identificamos a desconfiança e o descrédito permeando as relações de autoridade, em todos os níveis analisados. Nossa interpretação é que as relações vividas entre o mandante e os agentes são reproduzidas pelos agentes, nas interações entre eles e os alunos. Em decorrência dessa reprodução, as formas de exercer a autoridade pelos agentes, via de regra, limita-se ao uso de sanções expiatórias, as quais mantêm a heteronomia como única forma possível de conduta.

As relações de autoridade entre os agentes e a clientela não favorecem a constituição dos agentes como autoridade, visto que constatamos a ausência de valores, tais como o respeito e a responsabilidade e ainda a ausência da autonomia como modo de conduta dos alunos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALBUQUERQUE, J. A. G. *Metáforas da desordem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ARAÚJO, U. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G.(org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, pp.9-30.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREUD, S. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: *Grandes Pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação*, Porto Alegre: Editora Mediação, 2001, pp.67-97.

\_\_\_\_\_, Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G.(org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, pp.9-30.

\_\_\_\_\_, *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2002.



LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MACHADO, N. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994, 3ª edição.

\_\_\_\_\_, *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

ROMMETVEIT, R. Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In: J.V.WERTSCH (Ed), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: University Press, 1985.

VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_, *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_, Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, n.71, pp.21-44, Campinas: CEDES, 2000.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa:Ed. Veja, 1979.

WERSCH, J.V. *Vygotsky y la formacion social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.