

# O AUTO-RESPEITO NA ESCOLA

**VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
jvfb@ig.com.br

**VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação: Educação  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
veraplacco@pucsp.br

## RESUMO

*Estudo com objetivo de identificar os valores presentes na escola e verificar quais interações favorecem a construção e ou a manutenção dos valores morais em particular o auto-respeito. Com enfoque teórico da Psicologia Sociohistórica, a investigação apoiou-se nos estudos sobre moralidade de Jean Piaget e Yves de la Taille e constatou que coexistem na escola interações favorecedoras e não favorecedoras da construção de valores morais sendo que as últimas são mais frequentes.*

**EDUCAÇÃO – VALORES MORAIS – FORMAÇÃO DO CARÁTER – AUTORIDADE**

## ABSTRACT

*SELF-RESPECT IN SCHOOL. This study aims at to identify the values found in school and to verify which interactions favor the construction and/or maintenance of moral values, especially self-respect. Departing from the theoretical approach of sociohistorical Psychology, the investigation is based on the studies on morality conducted by Jean Piaget and Yves de la Taille, and has come to the conclusion that interactions promoting and not promoting the construction of moral values coexist in school, the second being the most frequent.*

**EDUCATION – MORAL VALUES – MORAL EDUCATION – AUTHORITY**

---

O texto apresenta alguns dos resultados de pesquisa de doutorado (Souza, 2004).

Nosso objetivo, neste estudo, foi identificar os valores<sup>1</sup> presentes na escola e verificar quais interações favorecem a construção e/ou sua manutenção, e, no caso do auto-respeito, dos valores morais. Além da queixa de educadores e de fatos que temos observado, a questão do respeito na escola tem sido objeto de discussões na mídia, tem levado pais e filhos a consultórios de terapeutas e tem mobilizado várias pesquisas no Brasil e no exterior.

O “desrespeito” – tal como o chamam os educadores – pôde ser observado durante a pesquisa em diversas ocasiões dentro da escola, manifestado por condutas não adequadas à situação, a partir do que passamos então a nos perguntar: se a falta de respeito é um fato, sobretudo na sala de aula, qual sua origem? Em que medida as interações de professores e alunos, alunos e alunos, professores e coordenador favorecem ou não a construção do auto-respeito?

Nossa hipótese era de que se o desrespeito existe e persiste na escola é porque, de alguma forma, as interações favorecem sua manutenção.

La Taille (2002), estudando a gênese do sentimento de vergonha, define o “eu”<sup>2</sup> como “conjunto das representações de si”. Essas representações que conferem identidade ao ser são sempre valorativas. Esses valores constituintes da identidade podem ser morais – quando associados à justiça, fidelidade, honestidade e demais virtudes morais, e não-morais – quando associados à beleza, sucesso profissional, riqueza etc. Os valores não-morais são geradores da auto-estima, enquanto os valores morais são geradores do auto-respeito. Logo, o sentimento de auto-respeito tem sua gênese e sustentação nos valores morais e, ao mesmo tempo, os incorpora.

- 
1. Utilizamos, neste trabalho, o conceito de valor do ponto de vista psicológico, conforme 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, p.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”.
  2. Ao fazer referência ao conceito de identidade, La Taille o utiliza como sinônimo do “eu”, que corresponderia ao conjunto das representações que a pessoa tem de si. Essas representações seriam imagens, idéias, conceitos que cada um tem de si e eles são sempre valorativos. Representações, no plural, porque a pessoa não tem só um conceito sobre si, mas vários que podem ser, inclusive, conflitantes. Em nosso texto, adotaremos essa mesma perspectiva, mencionando ora “eu” ora identidade, para nos referirmos a esse conjunto de representações que a pessoa tem de si.

De fato o autor entende o auto-respeito como “as representações de si positivas que incluem os valores morais” (La Taille, p.274). Ele é sinônimo da “honra-virtude”<sup>3</sup>, que equivaleria à dignidade. Desse modo, o auto-respeito seria condição para se respeitar moralmente outra pessoa, ou seja, se não se respeita a si próprio também não se respeita o outro, o que confere ao auto-respeito um caráter indissociável no que concerne ao respeito ao outro.

Para examinar as interações que revelariam a presença do auto-respeito, debruçamo-nos sobre o conjunto dos dados coletados na pesquisa, por meio de observações e gravações em cassete, as quais transformamos em “cenas”, visando a situar o contexto em que os fatos se desenrolavam. Recortamos as interações que julgamos representar situações que envolvem respeito. Fizemos, então, a pergunta: quais favorecem e quais não favorecem a construção/manutenção do auto-respeito? E um novo recorte foi realizado. A partir dele, perguntamo-nos sobre quais conteúdos portavam interações favorecedoras e não favorecedoras da construção e/ou manutenção do auto-respeito. São essas interações que tomamos como base para analisar os dados, com o intento de demarcar as questões que envolvem o auto-respeito na escola.

Neste texto destacamos das cenas as interações que favorecem e as que não favorecem a construção/manutenção de auto-respeito. Inicialmente, nos referimos às interações favorecedoras, nas quais emergem os seguintes conteúdos: investimento no/do outro, crença na capacidade *a priori*, acolhimento e cuidado e enfrentamento de conflitos.

## INTERAÇÕES FAVORECEDORAS DA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO AUTO-RESPEITO

### Investimento no outro

*Em reunião com Helena (coordenadora da escola), ela relata as Horas de Trabalho Pedagógico – HTPCs. Está frustrada por não ter conseguido continuar com a leitura*

- 
3. La Taille (2001) diz que a honra-virtude *corresponde ao forte sentimento de ser uma pessoa moral ou ver-se a si própria como pessoa moral*. Em termos da relação moral e ética, a honra revelaria a existência de uma coerência entre ambas, “...além da coerência entre pensar e agir, entre o agir de ontem e o agir de hoje. [...] a honra representa a ética necessária à moral” (p.79).

e discussão dos textos sobre aprendizagem com as professoras. “Não tem jeito, a turma da manhã não lê, não se envolve com o estudo mesmo. O grupo da tarde é melhor – elas pelo menos lêem, discutem – é certo que não como eu gostaria, mas conseguimos avançar. Já com o grupo da manhã, não”. Também está aborrecida porque acha que as professoras sequer conhecem os livros de histórias que têm nas salas, não incentivam os alunos a lerem e continuam não utilizando os jornais. Acha que desse jeito os alunos não vão melhorar em leitura mesmo, pois a maioria das atividades utilizadas pelas professoras envolve cópias da lousa.

No encontro seguinte com Helena, ela diz que a estratégia pensada para envolver o grupo na reflexão não funcionou: “fiquei indignada com a atitude de uma das professoras. Ela me desmoralizou perante o grupo”. Disse que leu o texto que escolhera por entender que ele sinalizava a possibilidade de se enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dentro dos muros da escola. Antes da leitura, disse ao grupo que reconhecia a dificuldade do trabalho, a lentidão nos resultados, mas tinha certeza de que ele estava nas possibilidades profissionais da equipe da escola.

Depois da leitura conjunta, Helena perguntou às professoras o que acharam. Uma professora do período da tarde se ressentiu e disse: “é sempre assim, aqui está dizendo que a culpa é do professor. Somos sempre nós os culpados, só que ninguém vem aqui olhar como trabalhamos, quem são nossos alunos. As crianças não respeitam, porque não têm ninguém nesta escola que imponha respeito, porque ninguém faz nada. Além disso, essas reuniões de HTPC são muito chatas; na outra escola é uma maravilha, a coordenadora só sugere as atividades e a gente faz se quiser. Aqui a gente é obrigada a fazer”. Helena declarou que, na hora, perdeu a fala: “fiquei vermelha de raiva e, com medo de não me controlar, não consegui dizer mais nada. Me sentia sozinha, sem forças. Alguns professores concordaram com a professora com acenos de cabeça. Eu respirei fundo, disse que não era aquilo que eu achava e a reunião terminou”.

O pior de tudo, segundo Helena, é que a avaliação que a Diretoria de Ensino solicitou sobre o projeto de leitura – como as professoras trabalham leitura com as crianças – tinha um questionário bem detalhado, que as professoras responderam. Pelas respostas, o trabalho é excelente. Helena teve então que produzir um relatório único para a Diretoria, tomando por base as respostas das professoras. Resultado: o relatório encaminhado à Diretoria revela um trabalho de leitura excelente, com o que Helena não concorda. Ela afirma que as professoras não falaram a verdade

nas respostas do questionário: “Por quê? Será que têm consciência de que estão mentindo? Ou acham, realmente, que fazem o que escreveram?” Na avaliação que fez sobre a recuperação paralela, as professoras dizem não ver muito resultado no projeto de recuperação, apontando muitos problemas e nomeando os alunos que não evoluíram “nada”, sem fazer qualquer movimento de reflexão sobre as causas dos resultados ruins. A avaliação foi encaminhada por escrito e algumas escreveram que os alunos são muito preguiçosos.

Há algo que identificamos na coordenadora, ao longo das cenas, que parece característico do sentimento de auto-respeito. Esse “algo” mobiliza sua conduta em relação ao trabalho com as professoras. Chamamos a esta característica “investimento no outro”, pela crença em sua capacidade *a priori*. Parece que é esse ingrediente que mobiliza Helena a continuar investindo no trabalho com as professoras, embora tenha muitos motivos para desistir.

Mas, o que teria essa conduta a ver com o auto-respeito, entendido como “conjunto das representações de si positivas que contemplam os valores morais”, tal como o define La Taille (2002, p.274)?

Nossa resposta começa com duas outras perguntas: de onde vem e/ou o que explica a motivação para o agir e o pensar de Helena? E o que há, nessa motivação, de moral, uma vez que o auto-respeito é da ordem da moral?

Helena tem uma crença, *a priori*, na capacidade dos alunos para aprender e acredita que será a mudança no trabalho das professoras que propiciará um desempenho melhor dos alunos. Decorrente dessa crença, há uma outra – na capacidade das professoras em mudar seu jeito de ver os alunos, mudar sua prática. Essa crença faz com que Helena constantemente mude sua prática, desenvolvendo novas condutas para desencadear a reflexão do grupo de professoras. Isso demonstra que ela tem uma imagem de si como capaz de fazer esse trabalho, embora desanime algumas vezes, chegando a duvidar dessa capacidade. Essa característica da personalidade de Helena, de investir e acreditar na capacidade do outro, só se justifica porque ela investe e acredita em si própria e na sua capacidade de fazer um bom trabalho. Logo, oferecer um ensino de qualidade aos alunos da escola, por meio de um trabalho melhor das professoras, é visto por Helena como um dever; e atingir esse objetivo é uma forma de garantir o direito das crianças a um ensino de qualidade. Eis os primeiros componentes da moral que sublinhamos, os quais estariam de

acordo com La Taille (2002, p.169), quando diz: "... é moral apenas o que confere direitos e deveres nas relações interpessoais".

Podemos dizer então que garantir o direito dos alunos a um ensino de qualidade é um valor que estaria no centro das representações que Helena tem de si, fato que fica evidente cada vez que ela se depara com "algo" estranho a esse valor, como revela em sua fala sobre a professora Dolores:

o mal-estar com ela é muito grande, pois entrego textos distribuídos nas HTPCs que ela não compareceu e ouço: não me dê mais isso, pois estou indo embora! [...] ela continua na escola [...] recusando a responsabilizar-se pelas tarefas que lhe cabem [...] Desisti dela, não vou mais insistir, pois não agüento mais! Ela fala essas coisas na frente das outras professoras e me desmoraliza, fico sem saber o que fazer.

Responsabilizar-se pelas tarefas que lhe cabem significa, do ponto de vista de Helena, garantir o direito dos alunos à aprendizagem. O descontrole vivido por Helena na cena descrita poderia ser interpretado como sentimento de vergonha? Segundo La Taille (2002), o sentimento de vergonha pode ser moral ou não moral. Contudo, como aqui estamos tratando do auto-respeito, o caso é de vergonha moral<sup>4</sup>.

A vergonha moral decorreria do próprio sentimento de auto-respeito, equivalendo a um juízo negativo da própria imagem (ou da antecipação do juízo), justamente porque o valor gerador do juízo negativo estaria integrado ao "eu". Mas, será que, com base nesta definição, pode-se dizer que o mal-estar de Helena corresponde ao sentimento de vergonha moral?

Harkot-de-La-Taille (1999), em seu "Ensaio semiótico sobre a vergonha", afirma que há duas condições primeiras para que se experimente o sentimento de vergonha: a exposição perante outros e a inferioridade. Só há vergonha quando a inferioridade e a exposição se conjugam. Nesse ato que descrevemos,

---

4. Apenas para marcar a diferença: a vergonha, moral ou não moral, diz respeito ao ser, diferentemente da culpa por exemplo, que diz respeito à ação – algo imoral que se fez contra outrem. A vergonha não moral está ligada à auto-estima por dizer respeito às qualificações do ser – identidade – relativas à aparência e/ou condições sociais e/ou materiais (ser bonito/feio, rico/pobre, ter sucesso/ter fracasso). Mais adiante, aprofundaremos a discussão, mas este sentimento de vergonha não moral decorreria do "ter" (beleza, sucesso, dinheiro etc.).

há uma tentativa clara da professora em inferiorizar Helena perante o grupo de professoras, tentativa sentida por Helena, quando diz: “fiquei indignada... ela me desmoralizou”. Logo, a exposição e a inferioridade estão presentes.

La Taille (2002) diz que não basta ser julgado negativamente para sentir vergonha, é preciso que a pessoa julgada legitime seus juízes, acredite que compartilham os mesmos valores que ela e também que concorde com o julgamento, ou seja, a vergonha é resultado de um auto-juízo negativo – vergonha retrospectiva.

Os juízes são as professoras de seu grupo, instância em que Helena exercita seu papel de autoridade, de formadora, portanto, são legítimos. Participar das atividades, ler os textos, comparecer às reuniões correspondem a valores compartilhados, senão pelo grupo todo, ou, ainda com os mesmos objetivos, por parte do grupo. Logo, é possível dizer que o que Helena sente é vergonha retrospectiva, ou seja, vergonha decorrente da depreciação de sua “boa” imagem.

No desenrolar das cenas, observamos nas atitudes de Helena a presença da vergonha prospectiva que, segundo La Taille (2002), corresponde ao próprio auto-respeito, uma vez que o medo de sentir vergonha constitui-se como uma das motivações básicas para o pensar e o agir morais. Isso porque a pessoa digna, ou seja, que tem como representação de si a dignidade ocupando valor central, busca conservar seu auto-respeito, o qual valoriza. Esse auto-respeito é constituído por ideais que a pessoa busca atingir, busca esta que se constitui como motivação.

Dissemos que Helena, protagonista dessas cenas, tem como valor central o respeito – por si própria e pelo outro – e que, em seu modo de ser, busca conservar esse valor. Essa busca se dá na e pela interação com outros – juízes de suas ações/condutas –, únicos capazes de ratificar seu auto-respeito por intermédio do respeito à sua pessoa. Essas considerações permitem dizer que Helena respeita as pessoas com quem interage e cobra delas que a respeitem também. É com base nesse valor que ela procura agir, mesmo ficando angustiada pelo pouco resultado que obtém ou pela resistência das professoras.

Helena propõe-se a ler o texto no grupo e, antes de fazê-lo, tece considerações sobre a dificuldade de se enfrentar os problemas na escola, reconhece os desafios, a angústia pela demora nos resultados e ainda explicita sua crença na capacidade do grupo. Ou seja, Helena tenta conferir valor positivo à imagem

que as professoras têm de si. Esse movimento pode ser também interpretado como um modo de apresentação que tem por base estabelecer referenciais comuns, o que deveria possibilitar que o diálogo se instaurasse. Também expressa respeito pelo outro, na medida em que reconhece suas dificuldades e possibilidades. Entretanto, mesmo esse cuidado e respeito não garantiram que a atividade fosse levada a cabo – uma das professoras reage ao conteúdo do texto, assumindo o lugar de vítima e o grupo se cala, legitimando a fala da professora, que também ataca a imagem de Helena como representante da escola (“que não faz nada”) e como organizadora e líder do processo de formação permanente, HTPCs (“que são muito chatas”). Também a acusa de autoritária – “na outra escola, a coordenadora só sugere, aqui somos obrigadas a fazer”. Se o “não fazer nada pelo respeito” e a “chatice” das reuniões não são compartilhados por Helena como valor, pois ela sabe o que faz e por que faz, a acusação de autoritária parece tocá-la. Em seus depoimentos, em várias cenas, Helena revela viver em permanente conflito entre o mandar e parecer autoritária, mas cumprir seu dever, e o “deixar que as coisas sigam seu curso”, parecer “boazinha” e não cumprir seu dever. Parece que é isso que a faz perder a voz, ficar vermelha, sentir vergonha. A professora a expõe perante o grupo – juízes –, inferiorizando-a em relação a valores que ela compartilha.

Então, Helena confessa-se cansada, e mesmo a acolhida da pesquisadora e suas palavras de ânimo parecem não funcionar. Talvez porque, conforme afirma La Taille (2002), não há antídoto social contra a vergonha – o envergonhado deseja isolar-se. Só o tempo e o contexto vão possibilitar que ele a supere.

Auto-respeito ferido, do ponto de vista da interação, poderíamos vislumbrar um certo espalhamento da lesão? Ou seja, a perda de parte do auto-respeito e o sentimento de vergonha podem fazer com que a pessoa veja os outros de seu entorno como desrespeitosos, e as condutas comuns do dia-a-dia passem a assumir outra dimensão? Eis que Helena continua desanimada e vê, cada vez mais, as dificuldades, as faltas, e parece que não há nada de animador na escola: “ninguém faz nada, ninguém sabe de nada...”. Teria ela assumido como valor o juízo da professora que se referia à indisciplina? E também sua “incompetência” avaliada pela mesma professora e legitimada pelo grupo: “... foi isso que encaminhei em abril e nada aconteceu...?”.

Fato é que Helena vive um dilema de identidade – ou retoma seus objetivos com afinco e preserva seu auto-respeito (ideal de ego), ou cede às

adversidades do contexto, abandona-se ao fazer mecânico e muda seu auto-conceito (ego).

Ocorre que sua indignação com as atitudes das professoras permanece, seja no que concerne ao trabalho com os alunos, seja quanto as respostas às questões da Diretoria de Ensino. Ela percebe as incoerências entre o que é feito e o que é escrito, preocupa-se com a avaliação que a Diretoria de Ensino pode fazer da escola, não concorda com o fato de as professoras colocarem nos alunos a culpa por não aprenderem e fica sem saber o que fazer. Contudo, Helena tem medo de submeter o relatório ao grupo e apontar as incoerências – seria medo de sentir vergonha? Há ainda, no dizer de Helena, algo que “piora mais a situação” – a discriminação dos alunos como “incapazes”, a indiferença de algumas professoras em relação ao problema e a colocação dos alunos como “preguiçosos” – isso era demais! Então, ela não poderia não agir, sob pena de sentir vergonha prospectiva, pois seu dever a obrigava a garantir os direitos dos alunos.

La Taille (2002, p. 128) diz que “o dever é um tipo de querer mais forte do que outros” e parece-nos que é esse querer que mobiliza Helena a voltar a discutir a questão no grupo.

*Estamos no início de dezembro de 2001 e encontro Helena tão animada que vai logo contando que a reunião do conselho foi um sucesso. Preparou a pauta antes, levou texto sobre atitudes e perguntou: de onde vem a falta de limites dos alunos? Quais seriam as saídas para lidar com as atitudes que tanto incomodavam as professoras? Helena foi anotando as respostas na lousa. O grupo, pela primeira vez, fez uma reflexão coletiva a respeito da questão, e propôs alternativas, como: envolver a família em discussões sobre o assunto, criar uma ficha individual para cada aluno e acompanhar o seu processo, buscando identificar suas dificuldades. Embora não aparecessem, de maneira explícita, indícios de necessidade de mudança das ações das professoras em sala de aula, como Helena esperava, ela julgava que houve avanço na conscientização das professoras de que aquele era um problema sério, que deveria envolver a participação de todos da escola.*

Todas as professoras combinaram de começar o ano seguinte estabelecendo regras de convivência: partindo da roda de conversa com os alunos, elaborariam regras comuns e montariam cartazes que ficariam expostos per-

manentemente no mural da sala, sendo repensados e refeitos no decorrer do ano. Discutiram ainda sobre a importância de todos se sentirem co-responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos da escola

O tema disciplina tinha provocado, ao longo do ano todo, movimentos de queixas das professoras, que sempre colocavam em sua falta a razão dos problemas da escola, fosse seu cansaço, descontrole ou a impossibilidade de realizar uma aula melhor. Entretanto, nessa reunião, a discussão flui e a reflexão acontece. Por quê?

Estão presentes na interação o “partir do que pensam as professoras”, o “respeito ao que pensam” e, principalmente, as propostas que devem ser formuladas por elas. Poderíamos dizer que se investe no que elas têm de bom, de melhor – seus saberes e experiências – e isso é “oferecer-lhes” auto-respeito. O referencial comum aqui parece dizer respeito ao valor que se confere à questão: “todos devem sentir-se co-responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos da escola”, ampliando-se assim o papel das professoras – não são responsáveis só por seus alunos, mas por todos. Comparece, aqui, um novo valor (ético) atrelado à identidade?

Mesmo o caminho para começar parece adequado – “elaborar regras comuns com os alunos”, revelando uma preocupação com a educação moral, tal como deveria ocorrer na escola: partir de regras que todos da comunidade compartilhem como valor e ir discutindo, diariamente, na relação com as atitudes das crianças. Teriam as professoras se apropriado do modo de apresentação que visa criar referenciais comuns, desenvolvido por Helena nas reuniões? Se sim, confirmamos nossa hipótese de que é na interação que tem por base valores comuns que novos valores se constroem, quando se instaura um espaço, em que as subjetividades em relação transcendem seus mundos privados, comparam crenças e valores, e compartilham, ou não<sup>5</sup>, seus significados e sentidos. Importante observar, no caso específico desta interação, que há todo um contexto favorável: o tempo, a remuneração, o lanche coletivo,

---

5. Segundo Góes (2000), há uma certa tendência a se considerar os espaços intersubjetivos como harmônicos, sem múltiplas possibilidades ou significações. Muitas vezes, é descrito de maneira a poder-se interpretá-lo como um encontro suave entre o sujeito e o outro, durante operações de conhecimento sobre objetos, em uma visão “bem comportada” de funcionamento intersubjetivo, quando, na verdade, esse funcionamento pressupõe diferentes possibilidades de ocorrências, tais como tensão, oposição, negação e contradição.

o ritmo mais calmo, ou seja, manifestações de respeito aos profissionais. Tudo isso e muito mais compõem o contexto de significações e é apropriado pelos sujeitos. Esses “detalhes” costumam ser esquecidos, fato que poderia constituir como uma das razões para algumas propostas de interação bem planejadas não apresentarem os resultados esperados.

No próximo conjunto de cenas, no qual intentamos revelar, em suas tramas, interações que favorecem a construção do auto-respeito, elegemos, além do investimento no outro e a crença na capacidade do outro, o enfrentamento do conflito por meio do diálogo como favorecedor dessa qualidade de interação.

### **Enfrentamento de conflitos: agir pela dignidade, com dignidade. A auto-avaliação em questão**

Primeiro semestre de 2002. Encontro Helena bastante nervosa com uma professora do período da tarde, que, segundo ela, já há bastante tempo tem apresentado atitudes muito inadequadas com os alunos, as quais Helena procura contornar, dando-lhe “toques” cuidadosos. Diz Helena: “ultimamente ela está ‘impossível’, todo dia há uma inadequação com os alunos, colegas ou pais”. Dessa vez, o problema ocorreu na reunião de HTPC, quando ela disse, de maneira ríspida, que não ia mais ler textos ou discutir sobre novas práticas, pois já fazia a parte dela e, se os alunos não aprendiam, a culpa era deles e da escola, que não fazia nada para discipliná-los. Helena conta que, ao ouvir aquilo, não agüentou, esforçou-se para se controlar; sentia que seu rosto queimava. Conseguiu dizer à professora: “Você tem que pensar se é isso mesmo que você quer – ser professora –, pois você já disse que não gosta de português, não gosta de escrever, não gosta de matemática, não gosta de estudar; afinal, como pode ensinar?”. A professora nada respondeu. Helena percebeu que o grupo se surpreendeu com sua fala – ela não costumava responder aos ataques daquela professora. O clima ficou péssimo. Helena disse que ficou muito mal, achando que talvez não devesse ter dito aquilo e que não encontrou forças para continuar discutindo o que se propusera para aquela reunião.

Na semana seguinte, Helena conta que a professora foi procurá-la, dizendo que não sabia como trabalhar determinados conteúdos, que julgava estar atrasada em relação ao previsto para a série, enfim, pe-

dindo ajuda. Segundo ela, a professora estava muito calma e assumira uma postura humilde, ao admitir que precisava de ajuda. Helena ficou se perguntando se a tem ajudado como deveria – “se ela precisa mais que as outras, então devo dispensar-lhe um atendimento especial, pois não é isso que digo que deve fazer com os alunos?”.

O episódio da professora que se recusa, publicamente, a discutir sua prática ou a continuar estudando provoca tamanha indignação em Helena que ela quase perde o controle. Lembramos que estamos falando de auto-respeito ou dignidade e, nas próprias palavras de Helena, a atitude da professora suscitou sua indignação. A professora “ataca” Helena como representante da escola, dizendo que não vai assumir a responsabilidade – que é, da coordenadora. Como professora, já faz sua parte e pode desencumbir-se da responsabilidade pelo problema. Observem que, com conteúdo diferente, mas de forma semelhante, esta mesma professora já se manifestara em outra reunião – cena que já analisamos. Helena, diante do “ataque” da professora, à semelhança do episódio anterior, sente vergonha: “meu rosto queimava” – contudo, parece que a qualidade da vergonha é diferente. No episódio anterior (cena apresentada no início do artigo), era vergonha retrospectiva, decorrente do fracasso de sua boa imagem, como diz La Taille (2002, p. 144). Já neste ato, que ora analisamos, parece se tratar de vergonha prospectiva, pois, segundo o mesmo autor, o sentimento de vergonha modifica o comportamento ou a conduta de quem o experimenta. No primeiro episódio, Helena “paralisa”, não consegue sequer responder ao “discurso” da professora. Já aqui parece que o medo de sentir vergonha a faz queimar, e constitui motivação da coragem para expressar o que diz à professora: “Você tem que pensar se é isso mesmo que você quer – ser professora – pois você já disse que não gosta de português, não gosta de escrever, não gosta de matemática, não gosta de estudar; afinal, como pode ensinar?”.

Helena explicita os valores do ser professora e questiona a professora, diante dos juízes de ambas – dela própria e da professora. A professora se cala; sinal de que não tem resposta às perguntas de Helena? A surpresa das demais professoras, observada por Helena, não revela que sua imagem tenha decaído perante os olhos de seus juízes; ao contrário, novos valores positivos se atrelam ao “eu”, pois ela responde pela honra e com honra às críticas da

professora. Eis um novo componente que podemos destacar como qualidade de interação que favorece a construção e manutenção do auto-respeito, sobretudo quando se trata de encaminhar conflitos: é preciso agir pela dignidade e com dignidade.

Sobre o sentimento de respeito, Le Doeuff diz: “um homem que bate na sua mulher não somente não a respeita, como é evidente, que é um homem que não se respeita” (apud La Taille, 2002). Segundo La Taille, a declaração confirma sua tese de que “o auto-respeito é condição necessária para se respeitar moralmente o outro” (2002, p. 167). A professora desrespeita moralmente Helena, uma vez que ataca valores da ordem do ser. Logo, podemos nos perguntar: será que ela se respeita? O respeito ao outro constitui como valor presente em sua identidade, entendida como conjunto das representações de si? É possível que sim, mas não como valor central, pois, de acordo com o próprio La Taille (2002), os valores morais podem ocupar diferentes lugares na identidade e, a depender desse lugar, teremos condutas diferentes, a saber: quando os valores morais estão presentes e se encontram no centro das representações de si, podemos dizer que é o caso mais favorável ao agir e pensar morais – “pessoa de vida ética exemplar” (p. 170); quando os valores morais estão presentes, mas se encontram na periferia do “eu”, a situação é menos favorável ao agir e pensar morais, porque há valores preponderantes sobre eles.

Fato é que, nesse caso, a interação favoreceu a manutenção do auto-respeito, na medida em que fez com que a professora, mediante os questionamentos de Helena, se voltasse para si para avaliar-se como professora.

Que Helena age pela honra nesse episódio, não há dúvida. A dúvida permanece em relação à forma: pode-se dizer que agiu com honra? Pensemos na professora – independentemente das inadequações de suas ações, o que teria ela sentido? Ainda que não considerássemos seus sentimentos, fato é que Helena “julga sua conduta como reprovável na frente de seus colegas”. Não é de se estranhar, portanto, que Helena continue incomodada com a atitude que teve, mesmo depois do episódio.

Com base nessa análise, pode-se dizer que interações que favoreçam a construção e manutenção do auto-respeito levam as pessoas envolvidas a avaliarem suas condutas, a voltarem-se para o que “são” e não para o que aparentam. É esse movimento que também Helena faz, quando se questiona

sobre suas condutas com a professora: “será que tem dispensado a ela a atenção que precisa?”, em outras palavras, será que está sendo coerente com os valores que preza? Enfim, questionamentos sobre o “ser”, partindo do que cada um é, parecem favorecer o auto-respeito, justamente por provocar o autojuízo, mediante a criação de espaços intersubjetivos em que os participantes são juízes legítimos, ao mesmo tempo em que são sujeitos do julgamento de outrem.

Na complexidade característica das interações no espaço escolar, concorrem interações que favorecem o auto-respeito, ao lado de outras que não favorecem. É claro que, nas cenas que acabamos de analisar dentro do bloco “favorece”, há interações que poderíamos caracterizar como não favorecedoras do auto-respeito. O mesmo acontece com o próximo conjunto de cenas, nas quais identificamos interações que não favorecem a construção do auto-respeito. O critério para o agrupamento dos blocos (cenas e atos seguintes) foram algumas características de condutas comuns em cada uma delas, tais como: indiferença e descompromisso, provocações e afrontamento, e culpar o outro.

## **INTERAÇÕES NÃO FAVORECEDORAS DA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO AUTO-RESPEITO**

### **Indiferença e omissão**

Estou em reunião com Helena quando Telma bate à porta e entra dizendo que a professora da 4<sup>a</sup> série estava chamando Helena para resolver um problema com João, pois não o agüentava mais na sala. Helena pergunta à Telma o que está acontecendo com a turma, pois as queixas da professora são inúmeras. Telma responde: “Sabe o que é, Helena, a gente não agüenta mais esta professora. Ela está cada dia pior; ela humilha a gente, fingindo que não escuta nossas reclamações. Parece que não somos nada pra ela, que a gente não é ninguém”. Helena diz que agora não tem jeito, que não dá para trocar a professora e que eles têm que ter paciência. Pede que Telma converse com a classe, pois seus colegas costumam ouvi-la e que mande João vir a sua sala. Telma pede desculpas pelas atitudes erradas que tivera na classe e sai. Alguns minutos depois, entra João. Ele está chorando e parece muito nervoso: “aqui nessa escola tem um monte de ladrão”. Helena o repreende, dizendo que conte o que aconteceu e que não pode falar assim. “Ontem, roubaram meu estojo de dentro da minha

mochila. Falei para a professora e ela não fez nada (enquanto falava chorava). Hoje roubaram minha caneta, falei de novo para a professora e ela não fez nada. Aí eu fiquei nervoso e xinguei”. Helena lhe diz que não pode xingar a professora, ao que ele retruca: “mas ela pode fingir que não escuta quando eu preciso de ajuda; então podia não escutar o palavrão!”. Helena insiste dizendo que tem que respeitar os mais velhos e que a sala de aula não é lugar de briga ou de palavrão. Pede sua agenda para mandar um bilhete para sua mãe e ele chora mais ainda, dizendo: “por favor, não mande bilhete que ela vai me bater; eu prometo que não faço mais isso!”. Helena diz que tudo bem, mas quer que ele se comprometa a comportar-se melhor. Ele concorda e diz que vai esperar a hora da saída no corredor, pois a professora disse que não o quer mais na sala hoje. Quando sai, Helena conta que a professora deles está “insuportável” e que não sabe o que fazer com ela. Já conversou, mas parece que não adianta. Gostaria que ela sáísse da escola, mas não pode fazer nada, a não ser esperar até o final do ano e propor sua saída, ainda correndo o risco de ela ficar.

Concentremo-nos em Telma, uma criança de onze anos, cuja mãe trabalha como empregada doméstica nos arredores da escola. Ela, juntamente com a irmã mais nova, fica na escola pela manhã e em um Centro de Juventude, de uma igreja próxima, à tarde. Neste episódio, Telma é portadora do recado da professora: “ela não agüenta mais o João na sala” e, respondendo à pergunta de Helena, declara: “a gente não agüenta mais esta professora. Ela está pior a cada dia, ela humilha a gente, fingindo que não escuta nossas reclamações. Parece que somos nada pra ela, que a gente não é ninguém”.

Considerando que a declaração de Telma corresponde à verdade – o que pudemos constatar pela observação da conduta daquela professora em várias ocasiões, além da opinião da coordenadora, que apresentamos nesta cena, há dois aspectos na fala de Telma que queremos examinar: o primeiro aspecto diz respeito às características da humilhação, e o segundo, trata da decorrência da humilhação como qualidade da interação entre a professora e os alunos, no caso, crianças entre 10 e 12 anos. Para tanto, recorreremos aos estudos de La Taille (2002) e aos pressupostos da Psicologia Sociohistórica desenvolvidos por vários autores, sobretudo Vigotski. Devemos considerar ainda a interação com Helena, que termina falando da impossibilidade de agir – “trocar a professora” – e coloca a solução “nas mãos” das crianças – “ter paciência” (ainda que a professora não tenha?).

La Taille (2002) caracteriza a humilhação em três categorias: a domesticada (que equivaleria a brincadeiras, zombarias e piadas feitas entre as pessoas, as quais, embora constituam agressão, são suportáveis pela forma e pelo tempo em que são praticadas); a ritualizada (que equivale ao rebaixamento do ser em eventos específicos – trote, por exemplo –, em que a força está presente e ultrapassa o limite do suportável) e, por fim, a violentadora, que “expressa a intenção de rebaixar pessoas ou grupos e de mantê-los, se possível para sempre, na posição humilde que lhes é reservada” (p.245).

Parece ser esta última categoria – violentadora – a que caracteriza a relação dessa professora com seus alunos. E, no caso, como a professora ocupa o lugar de autoridade, ainda há o componente de “coerção”, que confere mais força aos atos que visam a rebaixar seus alunos. O interessante é que, na fala de Telma, observamos referência não só à fala da professora (não agüenta mais o João), mas, e principalmente, segundo avaliação da garota, a condutas que revelam sua indiferença e/ou omissão – o silêncio, a recusa por ouvir e o “fingir” que nada está acontecendo.

Em sua pesquisa sobre a gênese do sentimento de vergonha, La Taille (2002) constata que crianças entre 9 e 12 anos condenam a humilhação. Parece que Telma confirma isso, assim como João, que veremos mais adiante. O preocupante aqui é que é possível que muitas crianças castigadas (e entendemos a indiferença, nesse caso, como uma forma de castigo) sofram de humilhação, sem que os professores ou os pais percebam.

Parece pertinente considerar uma das relações entre a humilhação e a vergonha, sobretudo em se tratando das observações que realizamos na escola. Segundo La Taille (2002), o fato de ser humilhado repetidas vezes pode fazer com que a vítima passe a aceitar-se como inferior, mudando o juízo que tem de si, de sua boa imagem<sup>6</sup>. É esse o risco que se corre quando não se investe na reflexão sobre formação moral com os professores em geral, no sentido de fazer da escola espaço favorecedor da construção de imagens negativas pelas crianças, que passariam a ver-se como incapazes. Telma diz que “não agüenta mais”, e teremos a oportunidade de encontrá-la novamente em uma outra cena deste bloco, quando discutiremos os valores presentes em sua identidade.

---

6. O mesmo fato pode gerar agressões ou humilhações, por exemplo, quando o sujeito faz o mesmo com os mais fracos que ele.

Do ponto de vista da Psicologia Socioistórica, sabe-se que o sujeito constitui-se na e pela interação, por meio da internalização do contexto de significações, cuja mediação é feita pelo outro que também é internalizado. Nesse contexto de significações, concorrem falas, gestos, atitudes, sentimentos, emoções e uma série de outros afetos e aspectos não significados. Daí a percepção de indiferença como humilhação. Como é possível, portanto, internalizar respeito por si próprio e pelo outro em um contexto com interações dessa natureza? Parece que o caso aqui não é demonstrar o porquê de a interação não favorecer o auto-respeito, mas chamar a atenção para o quê ela pode favorecer, como se verá mais adiante.

Encontramos outro aspecto relevante no que concerne às interações que não favorecem o auto-respeito no conteúdo da raiva de João, o que torna seu ato de indisciplina legítimo, conforme diz La Taille (2001, p.90): “há casos em que a indisciplina pode ter motivos éticos [...] quando a transgressão clama por justiça”. Ora, qual é o motivo de João xingar (não se sabe se xingou a professora ou se simplesmente disse um palavrão)? Ele se sentiu injustiçado; foi-lhe negado o direito legítimo à propriedade, pela impossibilidade de reaver seu bem. Não teria ele o direito de clamar por seus direitos? E a professora, qual é o seu dever em relação à manutenção dos direitos de crianças que estão sob sua responsabilidade? O que se pode esperar que essas crianças internalizem em relação ao respeito pelo outro e em relação ao respeito por si próprias, em um contexto em que o “furto” é tratado com indiferença?

João tem medo da mãe, o que demonstra que ela investe em valores como “se comportar bem” na escola ou, no mínimo, “não se envolver em confusão”. Entretanto, a mãe também lhe aplica sanções expiatórias – à semelhança da escola. Encontraremos João em outra cena e discutiremos um pouco mais sobre seus valores. Por hora, acreditamos poder dizer que a indiferença e o descompromisso apresentam-se como inviabilizadores da construção de valores positivos, e desencadeiam uma série de sentimentos doloridos para todos aqueles que os experimentam.

O último aspecto que escolhemos abordar como característico das interações que não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito é a culpa. Este elemento – culpa – está muito presente na escola, mas não como sentimento moral manifestado por seus atores, e sim pelo seu contrário – não se assume a responsabilidade, atirando-a para o outro, o que justifica a inserção das cenas a seguir, no bloco das interações que não favorecem o auto-respeito.

## Culpa e punição

Chego à escola, Helena não está na sala. Uma funcionária diz que ela está na quadra e pediu que, quando eu chegasse, fosse até lá. Encontro-a conversando com 5 alunos da 4ª série – Telma, garota que é líder da turma; João, que com frequência envolve-se em brigas, sobretudo com a professora, Carlos, que também passa muito tempo na sala de Helena, pois a professora o manda sair da sala com frequência, alegando desrespeito, Luís, um garoto de doze anos, o mais velho da turma, que divide a liderança da classe com Telma e Sérgio, garoto agitado que completa o “quinteto problema” da 4ª série, segundo a professora. Naquele dia, os cinco não se comportaram bem no recreio, quando, Helena reúne todos os alunos e professoras para dar recados e cantar o Hino Nacional. Os alunos já retornaram às suas classes e esses ficaram para uma conversa com Helena. Aproximo-me do grupo, pergunto se quer que eu a aguarde na sala, mas ela pede que eu fique. Helena indaga sobre o comportamento deles em sala de aula – ultimamente só se envolvem em problemas, o que está acontecendo? Enquanto Helena fala, dois prestam atenção e os outros conversam, riem, cutucam-se. Helena segue seu discurso, sempre parando para chamar a atenção de todos. Eles não ouvem; mal Helena termina o que está dizendo, retrucam, acusando a professora, acusando os colegas. Por nenhum momento, consideram as críticas feitas por Helena. Para eles, estão certos, a professora é que é chata, a coordenadora também, a escola é uma “porcaria”, pois não tem papel higiênico nos banheiros que, também, estão quebrados. Não podem fazer “a” na classe que a professora já agride. Consideram-se desrespeitados pela professora e por isso a desrespeitam também.

Helena tira a sala de aula da conversa e pergunta sobre o comportamento deles na hora do hino: “Custava ficar quieto, de pé, com a mão no peito em sinal de respeito, por cinco minutos?”.

Eles se defendem novamente: “O fulano é que fica fazendo graça; eu estava quieto e o fulano me chutou; eu já estava vindo, na boa, dá a professora me pegou pelo braço, fiquei com raiva e não vim mesmo”. Helena pergunta se acham certo o que fizeram, respondem que sim. Helena ainda tenta, chama-os à responsabilidade, dizendo que são os mais velhos da escola e, portanto, modelos para os menores; pede, por favor, que não façam mais aquilo. Pára por aí, pede que voltem às

classes; alguns resistem, fazendo hora e acabam Todos falando ao mesmo tempo, perguntando por Helena. Uma funcionária acompanha o grupo, trazendo pela mão uma criança que chora muito e caminha com dificuldades. Pergunto o que houve e ela diz que o garoto levou um chute no estômago. Duas professoras aproximam-se, atraídas pelo barulho, e querem saber o que aconteceu. A funcionária repete a história. Uma das professoras pergunta quem fez aquilo e ela aponta um outro garoto, que está encostado na parede, com a cabeça baixa. Ela dirige-se a ele – o agressor, segundo a funcionária – e diz em tom bastante alterado: “Você é cavalo para chutar? Não sabe que aqui ficam os rins? Se quer chutar, vá para outro lugar, e não para a escola. Agora você vai ficar aí, sentado, até o final do intervalo”. O garoto permanece calado e encolhe-se ainda mais – parece estar com medo. Enquanto isso, a professora do garoto machucado manda que ele vá para a sala e coloque gelo sobre o hematoma (há uma mancha roxa no lugar). Eu me afasto e fico observando. As professoras retornam à sala dos professores. Eu me aproximo do garoto e pergunto o que houve. Bastante nervoso, ele diz: “todo dia, aquele menino mexe comigo, me chama de “florzinha”. Já falei pra ele parar que eu não gosto. Hoje ele chamou de novo na frente das meninas e falou que meu tênis é de “florzinha”. Não agüentei e dei um chute nele. Mas não queria machucar”. A professora do garoto aproxima-se e o convida para voltar para a classe. Ele a acompanha.

As duas cenas apresentadas contêm elementos que permitem identificar o lugar da culpa na escola. Começemos pela primeira.

Encontramos nessa cena algumas personagens já conhecidas: Telma e João, alunos e, por referência deles, a professora da 4ª série, além de Helena. A conversa de Helena tem o foco no respeito – é ele que ela utiliza como conteúdo da interação. Ocorre que ele, o respeito, não se centra no ser, ou seja, levar as crianças a pensarem sobre que alunos são, mas nas ações que elas praticam – “eles só se envolvem em problemas”. Aliás, o próprio motivo da conversa decorre das ações que praticaram durante atividade coletiva. Além de continuarem agindo de maneira “desrespeitosa”, os alunos recusam-se a avaliar suas ações, põem a culpa nos colegas, na escola, na professora e na coordenadora – “acusam”. João declara que desrespeita porque é desrespeita-

do – de novo a culpa colocada fora de si, no outro, embora, do ponto de vista da interação, sua fala se justifique. O mesmo ocorre quando são perguntados sobre “a hora do hino” – “não sou eu, foi o fulano”, e respondem que acham certo o que fizeram.

La Taille baseia-se em Lótmán (1981) para postular a vergonha como social, sobretudo na relação que o autor faz entre medo e vergonha do ponto de vista da cultura. Ele entende que há uma cultura do “nós”, mediada pela vergonha, e uma cultura do “eles”, regulada pelo medo, ou seja, a questão é a qualidade da relação social: “o caráter das limitações impostas ao “nós” e ao “eles” é profundamente distinto” (1981, p.237). No “nós” cultural, reinariam as normas da vergonha e da honra. Por exemplo, uma pessoa comporta-se de determinada forma – honrada – porque está ligada a uma comunidade que preza esses valores, os quais a pessoa também preza. A comunidade é seu juiz e suas avaliações constituem o seu auto-respeito. Já o medo e a coação definem as relações da pessoa com os outros, na medida em que não se vê como pertencente àquela comunidade, no que se refere aos valores que preza.

Nos episódios que analisamos, encontramos um exemplo dessa cultura do “eles” postulada por Lótmán: embora os alunos pertençam à comunidade escolar, eles não comungam dos mesmos valores que esta comunidade “diz” prezar, a qual é representada neste ato por Helena. Destacamos o “diz” por termos motivos para acreditar que embora haja todo um discurso moral circulando pela escola, as ações que se desencadeiam em seu interior se mostram, via de regra, incoerentes com esse discurso. Logo, os limites do “nós” não são os limites do “eles”; a comunidade não se legitima como “juiz” das crianças, que se dizem certas no que fazem. Ela é, para as crianças, o “eles” – tudo que está fora delas, tudo que não são – “chatas”, “erradas”, “porcaria”. Essa cultura do “eles” que caracterizamos é mediada pelo medo e pela indiferença (não diz respeito a mim), e constituem conteúdos das interações.

Daí não encontrarmos o sentimento de vergonha, primeiro porque nos parece que o valor “respeitar” o outro não está no centro das representações de si para Telma, João e para os outros três garotos. Será que podemos afirmar isso? Telma, em outra situação que já analisamos, parece respeitar a coordenadora. Ela também é respeitada pelo grupo, que lhe confere lugar de liderança. Mas será que pelos seus valores morais ou não-morais? Pelo auto-respeito ou pela auto-estima? Acreditamos ser pela última. João, também em outra situa-

ção, clama por seus direitos e, na cena presente, diz que não é respeitado e então desrespeita. Estariam esses valores presentes, mas na periferia do eu, havendo, portanto, outros valores de maior precedência que acabam por subjugar aqueles; ou a vergonha não aparece porque o “juiz” (coordenadora) não é legítimo? Parece que ambas as hipóteses são válidas.

A resposta que as crianças deram quando perguntadas se achavam certo agir daquela forma parece revelar que nossa primeira hipótese é a adequada; os valores respeitar o outro e a si próprio estão presentes, mas na periferia do conjunto das representações de si, e esse caso, segundo La Taille (2002), é menos favorável ao agir e pensar morais.

O valor central aqui diz respeito à auto-estima, uma vez que as crianças afastam todas as críticas que recaem sobre suas ações, o que nos conduz a dizer que as interações que têm por base o questionamento das ações (o que se fez) não favorecem a construção do auto-respeito, por não suscitarem uma auto-avaliação do ser. Do mesmo modo, conforme vemos na cena, mesmo questionando as ações, essa interação não desencadeia o sentimento de culpa, o que indica não haver partilhamento de perspectivas referenciais comuns que pudessem estabelecer o diálogo funcionando no espaço intersubjetivo. Esses referenciais, nesse caso, dizem respeito aos valores, e é possível observar como a coordenadora, embora se esforce para instalar o diálogo, permanece na mesma perspectiva referencial, que difere da dos alunos – “eles estão errados” “nós estamos certos” (cultura do “eles”); ela tem seus motivos e eles os deles, ou ainda, a força motivacional para o agir e pensar morais são distintas.

A segunda cena relata fato que envolve a coerção e o medo, além da humilhação que sofre o garoto agressor. Entretanto, o que nos interessa aqui é a qualidade da interação, muito comum como forma de conduzir fatos dessa natureza na escola. Diante de uma agressão, moral ou física ou física e moral, costuma-se repreender com veemência o agressor, acolhe-se a vítima e não se fazem movimentos para discutir as razões ou compreender as causas do conflito. Parece que se esquece que as agressões, via de regra, não são gratuitas. Esse tipo de interação, que tem como conteúdo a coação e a sanção expiatória, acaba por criar uma cultura na escola do “mando-medo-obediência”<sup>7</sup>, o que

---

7. Intercalamos a expressão “mando-obediência” cunhada pelo pesquisador Victor Paro (1995) para referir-se às formas de participação na escola, o termo “medo” resultando na expressão, “mando-medo-obediência” por acreditarmos ser ele o mediador dessa forma de relação.

tem conseqüências drásticas para as relações interpessoais, pois ninguém consegue, pelo menos nos dias atuais, exercer o “mando” permanentemente, e como as crianças só “param” diante do mando, os limites acabam se alargando<sup>8</sup>.

Em decorrência, a heteronomia resulta como única forma possível de funcionamento intersubjetivo e é esse contexto de significação que é internalizado pelas crianças e adultos envolvidos diretamente nos conflitos, e/ou por aqueles que convivem com essas situações. Daí as expressões “não adianta” chamar os pais, “não adianta” falar/conversar” constituírem, com freqüência, os discursos que remetem às atitudes dos alunos e/ou professores, ou mesmo do sistema de ensino.

É o “desrespeito”, sem dúvida, o conteúdo das interações presentes nessa cena – desrespeito à integridade física (no caso dos alunos) e desrespeito moral (na intervenção da professora). Mas, qual o lugar da culpa nessas situações? É externa ao sujeito, é sempre do outro. E, como nos diz La Taille (2002), o sentimento de culpa é sempre moral, nossas observações confirmam a ausência de condutas morais em muitas das interações que transcorrem no espaço escolar, justamente pela ausência de sentimentos morais. Parece que a cultura do “eles” tem assumido a característica principal dessas interações.

As queixas constantes e a busca por encontrar culpados para os problemas que concorrem com as ações pedagógicas constituem conteúdos de interações, que, por vezes, dominam os espaços de formação permanente, ou as conversas e trocas no cotidiano da escola. Elas não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito, na medida em que os sujeitos que se relacionam “desresponsabilizam-se” publicamente dos problemas que habitam o interior da escola.

Se, do ponto de vista do ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos, encontramos com freqüência o movimento de “auto-absolvição” pelos professores e pela escola, pensamos que no caso da formação moral, que culturalmente é considerada como de responsabilidade da família, a “fuga” à responsabilidade, ou melhor dizendo, ao dever, seja ainda maior.

Em relação a essa acepção, em nossa pesquisa verificamos que o lugar da culpa atribuída alterna-se: ora está nos alunos, ora na “indisciplina” (que, na

---

8. Essa discussão não será prolongada, embora tenhamos, em nossa pesquisa, analisado cenas da perspectiva de interação e autoridade.

escola, parece ter conquistado *status* de substantivo próprio), ora na escola, ora na coordenadora. Mas nunca em si próprio.

## O LUGAR DO RESPEITO NA ESCOLA

No início apresentamos as seguintes perguntas: se é verdade que o desrespeito é um fato na escola, quais as razões de sua manutenção? Quais qualidades de interações na escola favorecem ou não a manutenção e/ou a construção do auto-respeito?

O respeito está presente na escola como valor para seus atores. Ele aparece nas ações e condutas da coordenadora, das professoras e alunos e também como ideal de conduta, sobretudo das professoras e coordenadora. Ocorre que encontramos esse respeito como valor, ocupando diferentes lugares no conjunto das representações que esses atores da escola têm de si: às vezes, estão na periferia do “eu” e, nesse caso, o respeito só vale para o outro e não para si, o que não o constitui como moral ou como auto-respeito, e às vezes, com menor frequência, como auto-respeito, ocupando lugar central no conjunto de representações de si. Entretanto, o que observamos é que sua contrapartida, o desrespeito, é uma realidade na escola e acreditamos que a razão para sua manutenção esteja, justamente, nas qualidades das interações.

Vimos que as interações que têm como características a indiferença e o descompromisso, provocações e afrontamento e ainda a culpabilização do outro não só não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito, mas, ao contrário, favorecem a construção e manutenção do desrespeito, como afirmam alguns alunos: “me xingou, eu chutei”; “fingiu que não me ouviu, eu xinguei”. Isso porque interações com essas qualidades despertam sentimentos que depreciam o ser perante os olhos dos outros, como a humilhação, por exemplo.

Presente nessas interações, encontra-se também a sanção expiatória, que, segundo La Taille (2002), incide sobre a ação praticada, com o objetivo de fazer o indivíduo “pagar” pelo que fez. Ora, se após “chutar” o colega, leva-se uma bronca e fica-se “sentado no corredor durante o recreio”, paga-se pelo que se fez e liquida-se sua dívida moral. Uma vez suportado o castigo, o “aluno” está de bem com a comunidade e nem a “culpa” pela ação praticada deve permanecer – ele está “purificado” pela expiação. Quando perguntamos a qualquer

aluno: o que acontece com quem se comporta mal na escola, ele responde: “Leva bronca, perde o recreio, conversa com a coordenadora, conversa com o diretor, leva bilhete para a mãe, apanha da mãe”, e é essa a generalização resultante do processo de internalização desse contexto interativo.

Constituir-se como digno de respeito não decorre de um potencial que é despertado pelo contexto, mas da progressiva participação do indivíduo nas práticas sociais que têm o respeito como valor moral. É lá que ele transforma como seus não só os valores conservados pela sociedade, mas também os modos de pensar e agir sobre e com esses valores. Com esse pressuposto da Psicologia Sociohistórica, podemos dizer que, entre o valor em si e o valor para si, interpõe-se o valor para os outros. Logo, o significado do valor para a criança foi, primeiro, significado pelos outros de suas relações. Ora, como nos diz La Taille (2002), o auto-respeito implica, necessariamente, o respeito ao outro. Se o valor para mim só o é porque antes foi/é valor para o outro, os valores que não estão presentes em mim (o respeito demandado pela escola) não estariam também ausentes nos outros de meu entorno, e, do mesmo modo, o valor que está presente em mim e que a escola abomina (o desrespeito) foi/é antes dos outros (da escola, inclusive)?

O desenvolvimento humano é alicerçado no plano das interações, quando o sujeito faz sua/seu uma ação ou pensamento que tem inicialmente um significado partilhado. Esse plano intrasubjetivo, com gênese no plano intersubjetivo, é um modo de funcionamento que se cria com a internalização, em que a fonte de regulação se desloca para o próprio sujeito e

longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de pensamento e ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo. (Góes, 2000, p.25)

Isso equivale dizer que a construção e manutenção do auto-respeito na escola dependem tanto das experiências, vivências e sentimentos das crianças em relação ao que seja respeitar o outro e a si própria, como da qualidade das interações das quais tomam parte na escola. Logo, saber o que as crianças pensam sobre ações morais e imorais, como, por exemplo, mentir, agredir, humilhar, desrespeitar, e sobre suas contrapartidas de falar a verdade, tolerar e

respeitar, é essencial em interações que visem a construção e/ou manutenção do auto-respeito.

Vimos essas interações na escola, quando havia, por parte do educador, o investimento no/do outro, a crença na capacidade *a priori*, o acolhimento e o cuidado com o outro. Isso porque, investir no outro, no que ele tem de bom, equivale a oferecer-lhe auto-respeito; logo, o auto-respeito é o conteúdo da interação, no que concerne a valores morais, o que deverá ser apropriado pelos sujeitos em relação. Ocorre que, muitas vezes, idealizamos esse movimento como harmônico e uniforme, o que não é possível, justamente por envolver subjetividades que se relacionam. Portanto, conforme se viu, não basta investir e acolher em um processo interativo; é preciso ter cuidado com o outro, com o do outro, ou seja, com o que se faz com o “acolhido”.

Construir auto-respeito implica avaliar-se, examinando valores e crenças, e se é verdade que há uma busca permanente do indivíduo por associar valores positivos ao eu, imaginamos que se empreender em um julgamento próprio, a partir da consideração de suas qualidades, possa explicar o movimento que observamos. Além do que, o fato de o auto-respeito ser essencialmente do âmbito da moral faz-nos considerar a constituição do sujeito ético, o que trataremos com vista à conclusão deste artigo.

Para La Taille (2001, p.69), a moral refere-se às leis que normatizam as condutas humanas, enquanto a ética corresponde aos “ideais” que dão sentido à vida. Logo, enquanto a moral busca dar respostas à pergunta “como devo agir?” – ditando as ações do indivíduo que se relacionam a regras permeadas de valores, a ética tenta responder à pergunta de “como viver?”, relacionando-se, portanto, ao ideal de vida, àquilo que o indivíduo deseja ser; seu projeto de futuro, também, é claro, embasado em valores.

Esse conjunto de cenas revela que há muita coisa boa acontecendo na escola, com compromisso ético que favorece não só a construção de valores morais como a própria formação ética e o exercício da cidadania. Acreditamos ser importante chamar a atenção para esse fato, uma vez que, ao trabalhar com cenas do cotidiano, destaca-se a complexidade das relações e interações que caracterizam o funcionamento da escola, em que convivem pessoas com diferentes valores e, por conseguinte, diferentes imagens ou representações de si. Essa heterogeneidade não considerada em muitas pesquisas e/ou teorias, ou ainda em propostas de práticas pedagógicas ou programas de formação

permanente, leva-nos a desenvolver visões fragmentadas dos processos educativos, e, algumas vezes, chegamos a classificá-los de ruins ou bons, positivos ou negativos, vitoriosos ou fracassados, justamente porque perdemos a possibilidade de conceber o todo, ou seja, o próprio processo e a rede de relações e interações que o compõem. Essa constatação nos conduz a afirmar que há na escola pensamentos, estudos, práticas e ações conscientes, implicadas e éticas concorrendo com outras muitas vezes imorais. A propósito do auto-respeito, no caso das propostas pedagógicas, deveríamos investir nas primeiras.

Se, de fato, queremos, via educação escolar, formar sujeitos éticos, parece-nos legítimo dizer que é preciso investir na formação moral, a começar pela formação dos professores e pela reflexão sobre as interações que viabilizem a construção/manutenção de valores para a constituição de uma vida mais digna, mais honrada, dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Entendemos que, da perspectiva do auto-respeito, a resposta à pergunta “o que sou?” levará à resposta da pergunta “o que quero ser?”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIS, C. et al. Papel e valor das interações em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p.49-54, nov. 1989.

GÓES, M. C. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 24, p.21-28, 1991.

\_\_\_\_\_. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, p.116-131, 2000.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999.

LA TAILLE, Y. de. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001. A Questão da indisciplina: ética, virtudes e educação, p.67-97.

\_\_\_\_\_. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

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

LÓTMAN, I. M. Semiótica dos conceitos de vergonha e medo. In: LÓTMAN, I. M. et al. (org.). *Ensaio de semiótica soviética*. Lisboa: Horizonte, 1981. p.237-240.

PARO, V. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINO, A. O Conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.24, p.38-51, 1991.

\_\_\_\_\_. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.21-50.

SOUZA, V. L. T. de. *As Interações na escola e seus significados e sentidos na construção de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP.

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

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

Recebido em: janeiro 2006

Aprovado para publicação em: setembro 2007