

TENDÊNCIAS

Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro

Ana Maria Borges de Sousa

Resumo

Discutir o fracasso como uma das manifestações da violência que se gesta e se legitima no interior da escola, instituição cujo papel, proclamado e desejado, é o de proporcionar aos indivíduos, que a ela têm acesso, a formação humana e a capacitação, assegurando a todos o desenvolvimento de seus potenciais e o sucesso na trama sinuosa da aprendizagem. É a gestão do cuidado e o reconhecimento do outro em sua legitimidade que dialogam com a temática.

Palavras chave

Violência corporeidade. Gestão do cuidado. Fracasso escolar.

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Doutora em Educação pela UFRGS

Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, 2002

Violence and School Failure: negation of the other as a legitimate other

Abstracts

The purpose of this paper is to discuss failure as one of the manifestations of violence that arises and is legitimated within a school. It considers the school as an institution that has the proclaimed and desired role to offer individuals – who have access to the school – human education and training, assuring all the development of their potential and success in the complex web of the learning process. A dialogue is made between this theme and the question of the management of care and the recognition of the legitimate other.

Keywords

Violence corporality. Care management, learning failure. Colocar o da Jose

*En el espacio de la reflexión somos
siempre responsables de nuestras acciones
porque siempre tenemos la posibilidad
de darnos cuenta de lo que hacemos.
Además, el cómo somos
es siempre el presente de nuestra
historia. Somos como hemos vivido.
Humberto Maturana*

Meu olhar sobre a educação a partir da Ética do Cuidado tem o desejo de problematizar o fracasso escolar, enquanto uma manifestação de violência produzida pela escola e enquanto expressão pedagógica da negação do outro como um legítimo outro (MATURANA, 2000). Compreendo o fracasso escolar como uma das manifestações mais gritantes de abandono social, porque aprisiona milhares de crianças e jovens num ciclo perverso e recorrente de circunstâncias destrutivas de sua humanidade e, com isso, gera uma aprendizagem dolorosa de baixa auto-estima e a construção de uma auto-imagem degradada diante dos espelhos da vida que refletem e são refletidos no e pelo convívio social.

O marco dessa inscrição violenta que atravessa a corporalidade do educando deixa marcas, quase sempre não visíveis aos olhares adultos, dispersos em seus mundos confusos e atrofiados pelas certezas. Como tatuagens impressas nas peles internas dos corpos rejeitados, o fracasso escolar ganha status de certificação quando entrega aos educandos, ou aos seus familiares, o prêmio relativo ao seu desempenho tido como individual, mensurado na agonia insana da quantificação, o documento oficial (o boletim) com a grife: **REPROVADO**. Por uma razão interna que emociona minha capacidade de reflexão, nesse texto e nesse presente, meu olhar escolhe matutar sobre o que sentem as crianças e os adolescentes que recebem este prêmio, que seqüelas esta grife violenta promove e, solidariamente, pontuar algumas alternativas para que a educação possa ser gestada a partir da ética do cuidado.

A corporalidade é o nexos vital que nos constitui com todas as nossas necessidades, o espírito, a linguagem, o amor, a cultura, a hominização, as emoções, os sentimentos, os desejos, a biologia, as relações e conexões com o mais amplo de nossa própria amplitude. É o que está mais próximo de nós e o que nos faz reconhecer que somos um organismo vivo que se pensa e pensa o mundo porque, antes, sente. Somos, portanto, a nossa corporalidade sentida, complexa e hologramática porque autopoietica, capaz de gerar-se a si mesmo no movimento de geração da vida e dos outros vivos. Assim, tudo que afeta essa corporalidade,

afeta também tudo que lhe constitui e se espraia para os mundos onde sua presença se configura por seu agir. E como escreveu Maturana (1992, p. 22), “el como somos es siempre el presente de nuestra historia. Somos como hemos vivido”.

Aprisionados pela repetência

As crianças multirrepetentes que acompanhei no decorrer da minha pesquisa de doutorado - educandos e educandas de uma escola pública inserida no interior da maior favela da cidade² -, expressavam, em várias situações escolares, uma corporalidade fragilizada pela baixa estima que lhes fazia dizer de seu corpo como: “feio, magricelo, desengonçado, fininho, preto, sujo, perebento, gordona, piolhento, catinguento, aleijado, olho torto, dente podre, barrigudo”, entre tantos outros adjetivos incorporados e, de alguma forma, associados às “suas” dificuldades de aprendizagem: “minha cabeça é fraca, não consigo guardar na cabeça, não tenho cabeça boa pros estudos, nunca vou aprender a ler e escrever”, por exemplo. Imbricada nessa mesma trama, a auto-imagem desconfigurada pelo fracasso: “sou gorda e fico cansada na aula, sou negro e ninguém quer brincar, não posso correr no pátio porque sou cega, não aprendo porque não enxergo, não aprendo porque sou doente, não tem chuveiro lá em casa e eu chego sujo na escola, sou muito feia para ir brincar, gosto de ficar quieta, não sei o que falar, tenho medo de dizer, não posso contar”, entre outros sentimentos revelados no calor do vínculo de confiança com eles e elas construído.

Conforme o antropólogo chileno Rolando Toro (1995, p.5), a auto-estima representa “a vivência do próprio valor e da autoaceitação. Por ser complexa, esta provém da intensa sensação de estar vivo, de sentir-se a si mesmo, de sentir o corpo como fonte de prazer e de saber o que se quer.” Nesse sentido, a autoestima é estruturada a partir de relações de qualificação mútua, evidenciadas em trocas afetivas que vão configurar o mundo vivido e por viver e que remetem à criança as impressões corpóreas de um ser de possibilidades. Quanto à auto-imagem, esta se faz e se consolida no movimento de confrontação com os espelhos mundanos, onde o indivíduo encontra sua aparência, seus traços pessoais, suas características singulares, e tem, na consideração pública, os complementos dessa imagem sua. É esse olhar sobre si mesmo que vai impulsionar a apreciação introspectiva e enunciar o que cada homem e cada mulher imaginam sobre os outros e sobre si mesmos. O primeiro espelho da criança é o adulto; em todas as fases de sua vida ele vai modulando suas experiências e isso não é absoluto, nem inexorável, nem linear, é uma possibilidade tecida na complexidade de ser e de se fazer humano na presença do outro.

Contudo, está no humano a plasticidade para significar sua história quando experimenta contextos educativos próprios de uma pedagogia do afeto, qual seja, um movimento sensível de expressão prática, onde os gestos, as ações e as palavras tornam-se únicos naquilo que anunciam. Uma pedagogia que considera a dimensão ideo-afetiva-motora como unidade necessária ao processo de aprendizagem, ou seja, que articula as possibilidades teórico-metodológicas para que as pessoas resgatem o pensar a partir do que sente o próprio corpo, na relação com o mundo. Uma pedagogia que supõe a confiança-desconfiança como uma construção capaz de promover-destruir os vínculos relacionais onde um dá ao outro o consentimento para ensinar-aprender, ou não. Uma pedagogia que comporta o paradoxo próprio da afetividade e que, nesse sentido, é complexa. Comporta confiança e receio, reconhecimento e negação, aproximação e distância, escutar e silenciar, reprimir e potencializar o que está em cada sujeito. Acolher e excluir, considerar desejos e vomitar individualismos onipotentes. Comporta generosidade, compaixão, amorosidade, mas também desqualificações. Uma pedagogia que afeta mútua e simultaneamente os que estão envolvidos num mesmo espaço social. Uma pedagogia do afeto se põe quando assume a aprendizagem como um fazer inseparável “de nossa experiência do mundo, com todas as suas regularidades.” Ou seja, quando reconhece que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer, e ainda, que tudo o que é dito, é dito por alguém, por isso, toda reflexão produz um mundo.” (MATURANA ; VARELA, 1995, p. 67-69).

O mundo onde o fracasso escolar é produzido, é um mundo que considero de violência, ora visível e que parece estar apenas fora de nós mesmos, no sistema, nas estruturas políticas, nos poderes instituídos, ora escondida atrás das máscaras que transfiguram as relações. Então, Freire (1982, p.45) me permitiu refletir que, além e em associação com esta violência, outras modalidades desta plasmam o cotidiano e nem sempre são consideradas como tais, ou seja, que toda forma de opressão que se manifesta nas relações humanas consagra um tipo de violência, entre as quais está o não-reconhecimento do outro em sua maioria humana, ainda que em processo de formação. Do mesmo modo, “inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam,” porque sequer se amam. Inauguram o terror, as violências que geram os “demitidos da vida, os esfarrapados do mundo.” Há também, nas práticas sociais, o inaugurar das tiranias, dos ciclos enfermos que amordaçam os sentimentos como algo não-inerente ao mamífero humano. Dessa reflexão possível, a apreensão da violência como uma idéia plural, jamais explicada em sua totalidade e, por vezes, profusa no que se confia abranger sobre a mesma.

Há uma ética na violência?

Não há ética na violência, é o que eu acredito, tampouco se gesta o cuidado onde o outro é um objeto de manipulação e gozo de seu estranho. A ética pressupõe, segundo Morin (2002), antes de tudo, reconhecer o outro, cada componente do cosmo, como um SI mesmo, em constante interação e em comunhão, porque reconhece que somos, além de interdependentes, uma unidade complexa de uma mesma diversidade que se move numa tríade autogerativa entre ordem, desordem e organização para conservar a vida. Toda forma de violência é não-ética e é destrutiva, assim consigo compreender; por isso, não considero que seja natural ao ser humano constituir-se incapaz de superar obstáculos e compor novos enredos para suas trajetórias. A ética não se inscreve na lógica esquadrinhadora do “dever-ser” (MAFFESOLI, 1996), embora traga consigo a intencionalidade capaz de anunciar, para indivíduos e sociedade, o “dever em relação”, afinal, não permanecemos vivos se isolados, somos no mundo em convivência com o outro.

Desse modo, compreendo que a ética pedagógica tem por base a afetividade qualificadora, um sentido de vida que não se efetiva separado de uma estética cuidadora e que não tem vergonha de “mostrar que o prazer pode ser vivido como um modo de apropriar-se do mundo, em oposição às doutrinas ascéticas, para as quais ele só pode ser medido pela produção.” (MAFFESOLI, 1996, p. 17). Aprender é um direito prazeroso, é uma dinâmica que encanta como ao artista que compõe sua paisagem a partir de cada peça que integra ao mosaico, com alegria criadora; portanto, não é um dever moral. O aprender não está dissociado da construção da liberdade e esta se afirma pela responsabilidade criativa. Se a ética é a responsabilidade consigo e com o outro, inclusive de ser feliz, a estética é ensinada como capacidade de sentir em comum, de ser-estar em comunhão, de manifestar sentimentos de comunidade, de não competir para ser certificado de melhor ou pior.

A escola não é uma esteira de produção e os educandos não são mercadorias que precisam ser avaliadas por controle de qualidade. Também não é uma pista de equitação porque os aprendizes não são eqüinos que partem de um mesmo ponto para disputar o primeiro lugar, mesmo que, para isso, tenham que pisotear, machucar seus pares porque ali são adversários. A escola é um espaço de expansão da vida porque é um lugar de conhecimento. É porque conhecemos que nos conservamos vivos e, do mesmo modo, é porque permanecemos vivos que conhecemos.

Ainda acredito que a escola é a instituição, por excelência, responsável pela gestão do cuidado na formação humana e na capacitação de crianças e jovens. É especialmente na escola que esses sujeitos aprendem, pela convivência, a construir

mundos possíveis, pautados em relações éticas de prestígio do outro em sua legitimidade, constituído por diferenças, singularidades, limites e possibilidades e, ainda, constituído por impregnações estéticas que lhes fazem desenvolver um sentimento de grupo à medida que desenvolvem, no processo pedagógico, o sentimento de pertencimento à coletividade. Para tanto, mediadores fundamentais dirigem essa gestão do cuidado, entre os quais estão os educadores, o projeto político pedagógico, a relação educador-educando, as atividades didáticas, os recursos metodológicos, a interlocução com os responsáveis pelos educandos, a articulação entre conteúdos-mundo, as criações humanas, a dimensão contextual, os encontros de reflexão, a condição humana aprendente-ensinante, o organismo vivo que modula seu desenvolvimento tecido por esse conjunto.

A clareza pedagógica sobre o sentido que orienta a gestão do cuidado na formação humana e na capacitação, desafia a escola para que possa superar seus limites construídos por concepções e práticas envelhecidas pela desatualização e, muitos deles, evidenciados nas atitudes diárias de desafetos. Essa clareza, ou essa escolha metodológica contribui para que ela rejeite toda forma de rejeição, abomine qualquer tipo de segregação, potencialize cada educando como uma pessoa que aprende. Numa gestão do cuidado, as presenças são múltiplas e os educandos e as educandas não se constituem das ausências; há ali o sentimento prático da acolhida incondicional que jamais abandona ao fracasso. Essa escolha relacional se explicita na autoridade formadora, através dos diversos mecanismos que a escola utiliza para assegurar a cada criança, a cada jovem, o sucesso na relação indissociável chamada ensinagem: quando há ensino, há aprendizagem; quando há aprendizagem, é porque há o ensino que lhe promove. Para tanto, parte da CRENÇA incontestada de que todo educando aprende, ainda que os ritmos sejam diferentes, que os interesses sejam divergentes, que as visões de mundo se desencontrem, que os valores de uns e de outros não se cruzem na mesma linha de pensamento, que as dificuldades num determinado campo de conhecimento sejam sobrepujadas pelo brilhantismo em outros, que os desejos nem sempre se abracem, que os projetos almejados não sejam os mesmos para todos. Essa clareza assume por princípio que a não-aprendizagem, mesmo que seja de um único educando, ou o seu fracasso, é a síntese visível de um não-aprendizado ou fracasso da agremiação escolar.

Uma formulação ética da gestão do cuidado reconhece a complexidade que transversaliza o processo de aprendizagem e os sujeitos aprendentes, mesmo que se depare com as incapacidades manifestas para religar as disjunções que invadem o campo pedagógico com suas práticas. Num exercício permanente de se pensar, de pensar seus afazeres, de redimensionar suas ações planejadas, autodesafia-se a bus-

car estratégias e parcerias para romper as fragmentações, para conviver com as incertezas que aportam o conhecimento, para disponibilizar-se a uma escuta sensível que reconhece as vozes, inclusive, dos silêncios e dos silenciados. É nessa gestão que emergem os pressupostos teórico-práticos e metodológicos que modulam o processo de ensinagem, que afirmam os educandos como seres inacabados e incompletos. Nada é simples na vida escolar, porque tudo é complexamente simples. Aprender e ensinar se fazem na feitura um do outro, a cada novo-velho instante, mobilizados por atitudes de cumplicidades que desalojam educandos-educadores-escola-comunidade de suas zonas de conforto e os faz, como unidades complementares, parceiros de uma mesma trajetória.

Aprender no gestar do cuidado

É a complexidade dessa gestão que adorna o eterno enamoramento de uma pedagogia onde aprender é um inacabável campo de possibilidades, nunca um dever, porque a lógica que lhe dá sustentação é a do poder-ser o que já se é, em movimento. Essa gestão qualifica, promove, impulsiona, eleva cada um aos lugares mais nobres e dignos de nossa humanidade. Essa gestão não se autojustifica para reduzir sua participação no processo, não lida com rótulos e não admite que qualquer estereótipo seja criador de uma identidade, que qualquer discriminação impute ao outro um canto de solidão e desamparo, que qualquer forma de segregação ocupe espaços de importância na sua pedagogia. A gestão do cuidado prima para que a escola se afirme como um “*nicho vital*”, onde indivíduo e meio encontram congruência na interação, conservando e expandindo a vida na relação entre conhecimento e mundo.

A escola, orientada pela gestão do cuidado na formação humana e na capacitação de sua comunidade, rejeita qualquer processo que produza exclusões, nega qualquer manifestação de desrespeito, porque pratica, pelo exemplo, o desenraizamento das indiferenças. É uma escola geradora de adaptabilidades cognitivas para o encontro com o ainda não conhecido e, por isso, não permite que os negativismos deterministas fiquem encalhados como entulhos que restringem e disjuntam pessoas e saberes. Conhecedora das lógicas excludentes e do alastramento das insensibilidades que as acompanham, essa escola não se sujeita a reproduzir em seu microcosmo os ritos de segregação que dizimam povos e nações no modelo atual de sociedade; então, é uma escola que problematiza continuamente seu papel social e enfatiza uma visão de ação educativa como promotora de múltiplas experiências de aprendizagem.

O ser humano aprende com toda a sua corporeidade. Por essa razão, educar é inventar espaços para que as suas vivências possam insurgir do processo de conhecimento. Nesse sentido, a escola, pautada na gestão do cuidado, prima pela substituição das certezas epistemológicas e dos saberes pré-fixados por perguntas e questionamentos que estimulem os sujeitos aprendentes e ensinantes a se recriarem. Pensa o processo educativo a partir da coesão corporal que se estabelece entre seres humanos concretos, onde necessidades e desejos caminham de mãos dadas, onde aprender nasce de experiências prazerosas, encharcadas de significações. Como afirma Assmann (1999, p.36), “não existe vida sem que haja o nicho vital correspondente”, não se constrói conhecimento sem que os sujeitos descubram o sentido do que precisam aprender; afinal, conhecer não se traduz num processo de acumular informações, mas numa teia corpórea de significar e ser significado

pelo contexto que conhece, inserida numa dinâmica cultural, política, ecológica, antropológica e social. É por meio da educação que modificamos nossas condutas, nossos valores, nossas experiências, nossos olhares e, com isso, recriamos o mundo e tudo que lhe dá vida.

Não há justificativas para o fracasso escolar, ele é um fenômeno humano, produzido no seio de relações humanas. Para quem fracassa, o emblema de reprovado, o código de incapaz gera sentimentos cujas dimensões inteiras só conhece aquele que sente e que, nem sempre, compreende porquê sente. O fracasso é uma das manifestações da violência que é criada também na e pela escola; por essa razão-emoção, deve ser refutado corajosamente. Podemos não saber inteiramente o que desejamos como princípios orientadores de nossa ação pedagógica, mas se assumirmos o que não desejamos para nós e para o outro, eis aí um movimento de mudança capaz de nos devolver a alegria de sermos e fazermos de jeitos novos o mundo que nos abraça.

Notas

- 1 Mesa redonda apresentada no Fórum Mundial de Educação, em 20.01.03.
- 2 Ver: SOUSA, 2002.
- 3 Expressão que designa congruência entre organismo vivo e meio. (ASSMANN 1999).

Referências

- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. - Petrópolis: Vozes, 1999.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.
- LELOUP, Jean Yves. *Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. 3. ed., Chile: HACHETTE, 1992.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução, Cristina Magro, Victor Paredes, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. -Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- _____. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. *O método II: a vida da vida*. Tradução Marina Lobo. – Porto Alegre: Sulina, 2001.
- SOUSA, Ana Maria Borges de Sousa. *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?* 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Recebido: 17/03/2003
Aprovado: 11/04/2003

Ana Maria Borges de Souza
Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário - Trindade
88 010 970 - Florianópolis - SC
E-mail euanabaiana@ig.com.br