

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SEVERINO FÉLIX DOS SANTOS

A ESCOLA COMO AMBIENTE PARA RELAÇÕES DE ALTERIDADE

JOÃO PESSOA

2015

SEVERINO FÉLIX DOS SANTOS

A ESCOLA COMO AMBIENTE PARA RELAÇÕES DE ALTERIDADE

Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Dr. Edson Carvalho Guedes

JOÃO PESSOA

2015

S237e Santos, Severino Félix dos.

A escola como ambiente para relações de alteridade / Severino Félix dos Santos. – João Pessoa: UFPB, 2015.

80f.

Orientador: Edson Carvalho Guedes

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Ambiente escolar. 2. Ética. 3. Alteridade. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.015.3(043.2)

SEVERINO FÉLIX DOS SANTOS

A ESCOLA COMO AMBIENTE PARA RELAÇÕES DE ALTERIDADE

Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Edson Carvalho Guedes

Dra. Edilene Silva Santos

Mrs. Santuza Mônica de F. P. da Fonseca

A Severina Maria da Conceição
in memória minha Mãe, a Manuel Félix
dos Santos, meu Pai e a Marcelo meu
mano pelas intempéries e alegrias
compartilhadas no processo de retorno
à casa.

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos antes de tudo à minha família cujo apoio moral e afetivo é indispensável no transcurso da vida.

A minha professora e amiga Edilene Silva Santos a quem devo parte significativa de minha formação para pedagogo.

Ao Professor Edson Carvalho Guedes exemplo de pessoa humana que não mediu esforços de me orientar nesta caminhada que sendo árdua se tornou prazerosa. Ele foi a principal motivação e inspiração na minha reflexão sobre ética.

A Ana Paula Laurindo, Guto, Vanessa e Cláudia amigos para além da UFPB, com os quais compartilhamos alegrias, agonias, intempéries, percalços e conquistas ao longo da caminhada.

A Escola Senhor do Bonfim na pessoa de Dona Rosinete Alexandre da Silva que me deu todo apoio necessário nesta empreitada.

Aos tantos outros sem os quais não seria possível viver, e Aquele que não sou eu nem é o outro, mas o Grande e Totalmente Outro de onde advém todo sentido da existência humana. Obrigado.

O tu é o parceiro do eu.

Leonardo Boff

RESUMO

Discutir o tema da “escola como ambiente para relações de alteridade”, significa trazer presente a reflexão sobre os elementos que formam o ambiente escolar, entendido como processos de gestão, corpo discente, planejamento etc. O objetivo principal desta pesquisa foi *investigar experiências que ocorrem no ambiente escolar facilitadoras de uma boa convivência com as diferenças*. Com vistas a alcançar esse objetivo desenvolvemos, inicialmente, uma reflexão sobre o conceito de *ambiente escolar*. Dando continuidade ao referencial teórico, tratamos da questão do aprender a conviver com os diferentes, partindo da reflexão desenvolvida sobre os *Quatro Pilares da Educação*, de Jacques Delors. Na mesma perspectiva de buscar compreender o complexo fenômeno da convivência entre os diferentes, buscamos compreender a ética do cuidado, proposta por Leonardo Boff. Ainda em busca de aprofundar o problema ético, ancoramo-nos do conceito de *alteridade* proposto por Emmanuel Lévinas e de Dalla Rosa. Desenvolver um processo educacional para a diferença exige um olhar antropológico que concebe a humanidade do eu associada à humanidade do outro, numa subjetividade que se faz hospitalidade. A educação para a diferença consiste em preparar o aluno, desde a mais tenra idade, a entender que ser diferente não significa ser desigual, mas um ser que legitima e dá sentido à própria existência. A partir do referencial teórico, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, com o objetivo de identificar e compreender situações no ambiente escolar que a relação de acolhida e cuidado pudessem ser verificadas, em especial na relação com os alunos. Os resultados alcançados apontam que as situações de promoção do diálogo, da relação de cuidado, do respeito às diferenças, da disponibilidade para a escuta e da responsabilidade para com outrem se caracterizam como situações fomentadoras da relação de alteridade no ambiente escolar.

Palavras-chave: ambiente escolar, Ética do cuidado, alteridade.

ABSTRACT

Discussing the theme about “school as environment for relations of otherness” means to bring to present, the reflexion about the elements which form the school environment, understood as the process of management, teaching staff, curriculum, plans and so on. The main objective of this research was to investigate experiences which occur in the environment school of a good living with the differences. Focusing on researching the objective, we developed, initially, a reflexion about the meaning of school environment. Continuing with the theoretical reference, we treat questions of learning to live together with the differences by basing on the reflexion developed about the Four Pillars of Education, by Jacques Delors. By the same perspective of trying to comprehend the complex phenomenon of living together with the different persons, we try to understand the ethics of care, suggested by Leonard Boff. Still trying to detail the problem, we are basing on the concept of otherness suggested by Emmanuel Lévinas and Dala Rosa. To develop an Educational Process for dissimilarity demands attention to an anthropological way which conceives a humanity of the ‘me’ associated to the humanity of the ‘other’, in a subjectivity which turns into hospitality. Education to the difference consists in preparing a student, since from the softest age to understand that to be different doesn’t mean to be uneven, but a being who makes sense to his or her own existence. From the theoretical reference, this field research was achieved in a qualitative form, with the aim of identify and comprehend situations in the school environment whose relation of receptions and care could be verified, specially, in the relations to the student. The achieved results point out that the situations of holding the dialogue of care, of the respect to the differences, of the moment to hear and of the responsibility for the others are characterized as fomented situations from the relations of otherness in the school environment.

Keywords: school environment, Ethics for care, otherness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AMBIENTE ESCOLAR	14
1.1. Conceito de ambiente escolar	14
1.2. Significado de ambiente escolar	15
1.3. Elementos constituintes de um ambiente escolar	17
1.3.1. Processos de gestão	17
1.3.2. Interação entre sujeitos	18
1.3.3. O currículo	18
1.3.4. O corpo docente	19
1.3.5. O planejamento	20
1.3.6. Comunidade escolar e a diversidade	20
2. SABER CONVIVER	23
2.1 Aprender a conviver: desafios para a educação	24
2.2 A descoberta progressiva do outro	25
2.3 Compreendendo as diferenças e a identidades	26
2.4 A participação em projetos comum	28

2.5 O diálogo: condição para uma convivência saudável	28
2.5 O respeito como forma essencial para aprender a conviver	30
3. ÉTICA DO CUIDADO	33
3.1 Etimologia da palavra cuidado	33
3.2 O cuidado como condições fundamentais da vida humana	36
3.3 Relação entre educar e cuidar	38
3.4 O cuidado e as diferenças	40
3.5 Cuidando da turma toda	43
3.6 Figuras exemplares de cuidado	45
4. EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA	48
4.1 Emmanuel Lévinas e a ética da alteridade	48
4.2 Uma cultura que ensine a diferença	50
4.3 O que significa, efetivamente, ser diferente?	52
4.4 Como deve ser a escola que educa para as diferenças?	55
4.5 Avanço da escola para atender as diferenças	57
5. PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVENCIA COM AS DIFERENÇAS	59
5.1 Procedimentos metodológicos de aproximação do campo empírico	59

5.2 Caracterização do ambiente escolar investigado	59
5.3 Instrumentos de coleta de dados	60
5.4 O tratamento dos dados coletados	61
5.5 A análise dos dados	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
7. REFERÊNCIAS	78
8. ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Em contraposição a cultura da violência e da indiferença diante do outro que se apresenta a nós, com suas múltiplas formas de ser e de conviver, apresentamos uma reflexão que conceba o outro como condição inalienável de nossa própria existência e como sentido de nosso ser no mundo.

O outro não é um ser ou uma realidade negativa ou empecilho que me atrapalha na caminhada rumo à realização de meus desejos. Pelo contrário, o outro é aquele que me arranca da solidão e da crise existenciais, que me mostra uma outra possibilidade de existir, além do meu próprio Eu. O outro me mostra a possibilidade de transcender a mim mesmo. É por meio dele, do outro, que formo, reformo e transformo a minha própria identidade. Porque é o outro que permite ao Eu, remodelar-se, resinificar-se, reconstruir-se, ou seja, a nossa identidade e a superação de si só pode ser formada na relação, no contato e diálogo com os outros, na relação de alteridade.

Nosso objetivo principal, neste trabalho, é *investigar experiências que ocorrem no ambiente escolar facilitadoras de uma boa convivência com as diferenças*. Para lograr tal intuito dividimos nosso trabalho em dois passos metodológicos: primeiro realizamos uma reflexão teórica baseada em autores que têm desenvolvido pesquisa neste sentido e, em seguida, recorremos a pesquisa empírica realizada numa escola específica, na qual consideramos ter características que comungam com a inclusão da alteridade em suas práticas pedagógicas, técnico e administrativas.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre o conceito de “ambiente escolar”. Desenvolvemos uma reflexão sobre a importância da gestão, do currículo, do corpo docente, do planejamento como elementos fundamentais à construção de uma educação que respeite a existência de seres diferentes no ambiente escolar. Se a escola pretende ser inclusiva, ética e democrática há de dá o justo valor a estes elementos pedagógicos.

No segundo, auxiliados por Jacques Delors (2012), sobre a importância do *aprender a viver juntos* como alternativas para um mundo profundamente marcado pelo egoísmo e pela solidão exacerbada, do mesmo diante do outro que é deixado de lado pela indiferença e frieza humanas. Para Delors (2012), *aprender a conviver* se traduz na necessidade da realização de projetos comuns, pela capacitação para aprender a gerenciar conflitos respeitando os valores do pluralismo, da compreensão e da paz. Nesta seção refletimos sobre a necessidade de se desenvolver valores como o respeito, a compreensão, o diálogo e a capacidade de participar de projetos que convergem para os mesmos ideais ou objetivos.

No terceiro capítulo, ancorados em Leonardo Boff, tratamos da *ética do cuidado* como categoria essencial para a convivência com o outro. Cuidar de alguém ou de algo transcende a um mero ato, é uma atitude que nos faz sair de nós mesmos, ao encontro do outro. Refere-se a algo maior que um simples momento de atenção, de zelo ou de desvelo. Significa, em última instância, uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de desenvolvimento afetivo com o outro, o diferente que faz com eu seja eu e ele seja ele. O cuidado serve de crítica e desafio à nossa civilização agonizante e inquieta e também de princípio inspirador e norteador de um novo paradigma de convivialidade. Nossa reflexão se insere nesse caminho no presente capítulo.

A última parte do referencial teórico, capítulo quatro, é dedicada à questão sobre a *educação para as diferenças*, em contraponto a um modelo de educação mais voltado para exames que dão acesso ao ensino superior, a exemplo do ENEM e dos vestibulares. Nesta empreitada fomos guiados por Luís Carlos Dalla Rosa que, alicerçado em Emmanuel Lévinas, discute um tipo de educação que supere o amor à sabedoria pela sabedoria do amor. Em que se dá essa educação para as diferenças? Educar para a alteridade passa pela preparação e formação das pessoas, desde os primeiros dias de escola ou de convívio familiar, para uma atitude de acolhida e responsabilidade em relação ao outro.

No quinto capítulo discorreremos sobre algumas práticas educativas que facilitem esta convivência com as diferenças, a partir de um campo empírico específico, uma escola de educação básica. Nossa pesquisa se limitou a investigar tais práticas a partir de alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Parafraseando Dalla Rosa, esperamos que a nossa reflexão possa contribuir para a compreensão de que o outro não é uma ideia abstrata, mas, concretamente, o nosso próximo que se faz relação face a face, sem entremeios ou representações. E acolher este outro não é uma necessidade pessoal, mas expressão de um ininterrupto desejo - desejo que é em certo sentido, desejo do Infinito, conforme defendera Lévinas. Esse desejo nas palavras de Boff me provoca, me evoca e me convoca a um princípio de justiça: “Eis me aqui”. Estas palavras caracterizam a disposição de um ser humano ético que não consegue ser indiferente frente a dor do outro, seja ele quem for. É o apelo ético que nos sacode de nosso sono e nos faz despertar pelo grito do outro, como diz Trevisol (2008) não importa quem ele é, onde está, como vive, o que pensa, o que faz e o que decidiu para si mesmo. É sensibilidade, tempo diacrônico, corporeidade, infinidade, filialidade, maternidade, que são noções que perfilam pela ética levinasiana e expressam a compreensão de uma subjetividade que se faz hospitalidade na diversidade humana.

CAPÍTULO 1: AMBIENTE ESCOLAR

1.1 Conceito de *ambiente*

Quando procuramos entender o que é o ambiente escolar uma pergunta que não se deixa calar é: *que importância tem o ambiente escolar nos processos de ensino e de aprendizagem?* Será que o ambiente escolar influencia na aprendizagem? E se influencia, até que ponto? Estas são questões que vamos tentar responder ao abordar a temática do ambiente escolar.

Pesquisando sobre estas questões, encontramos profissionais da arquitetura, especialistas em educação, a exemplo de Mayumi Wantamabe Lima, que nos ajudarão a entender a importância do ambiente escolar na aprendizagem. A partir dos estudos de Lima (1995), percebemos que a escola é o reflexo social, sobretudo da hierarquia do poder. Neste sentido podemos lembrar a escola pública do passado e de hoje. No passado, quando atendia as pessoas da elite, eram valorizados os ambientes físicos, de maneira que eram bem conservados mantendo sempre uma boa aparência. Por outro lado quando a escola passa a ser aberta a todas as pessoas, perde esse *status* e passa a ser prédios construídos de qualquer forma, com aparências pouco atraentes, sem nenhum tipo de preocupação com a estética.

Que tipo de aprendizagens conseguirão lograr os alunos num ambiente deteriorado? Até que ponto um tipo de ambiente como esse influencia, atrapalha ou até mesmo impede uma aprendizagem significativa?

Antes de nos estender na reflexão pensamos ser interessante ver mais concretamente o que se entende por ambiente ou espaço. Para isso recorreremos ao Dicionário de Filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes no qual se define espaço

O meio homogêneo e limitado, definido pela exterioridade mútua de suas partes (impenetrabilidade), contendo todas suas partes finitas e no qual a percepção externa situa os objetos sensíveis e seus movimentos. Em outras palavras, sistema de referências graças ao qual podemos pensar a coexistência ou a simultaneidade, no tempo, de dois objetos diferentes: dois objetos não podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar. Para Kant, o espaço é uma “intuição pura” ou “uma forma a priori da sensibilidade” quer dizer, não é uma construção do espírito nem tampouco uma realidade independente de nós, mas um dado original de nossa sensibilidade, algo que é constitutivo de nosso modo de perceber e sem o qual não poderíamos ter sensações distintas; porque dois objetos

percebidos ou são sucessivos (intuição do tempo) ou são simultâneos (intuição de espaço) (JAPIASSU, 1996 p. 88).

Para nossos objetivos aqui nos interessa esta segunda parte da definição do espaço como algo de original de nossa sensibilidade por meio do qual construímos nossas percepções e através do qual formamos culturalmente as nossas ideias. Isto é, o espaço como elemento antropológico, a partir do qual temos nossas sensações, fazemos experiências diversas e influenciemos o meio no qual estamos humanamente inseridos.

Procurando compreender a importância e contribuições de ambiente físico ao desenvolvimento e aprendizagem, devemos levar em consideração que

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p.187).

Na história da humanidade se constata que a falta de respeito do espaço do outro foi motivo para grandes batalhas entre os seres humanos. O homem sem espaço é uma espécie de fantasma que vive por aí perambulando sem rumo. Ter um espaço onde ele possa se encontrar e formar a sua identidade é fundamental para o desenvolvimento do homem. E com relação ao espaço escolar, encontrar este lugar através do qual o aluno possa nele se relacionar é fundamental para a construção do conhecimento.

1.2 O significado de *ambiente escolar*

A pensadora e pesquisadora Anna Sans Fitó escreveu uma magnífica obra intitulada: *Por que é tão difícil aprender?* Nesta obra a autora apresenta três teses que comprovam as dificuldades inerentes ao ato de aprender. Primeiro, ela inicia dizendo que aprender depende de uma série dos fatores sociais, econômicos, políticos, climáticos e ambientais. Em segundo lugar, faz uma apresentação de todos os transtornos de aprendizagem demonstrando o quanto também influenciam

e atrapalham no processo de aprendizagem. Por fim, a autora termina dizendo que as metodologias, didáticas do professor muitíssimo influenciam na aprendizagem dos alunos.

Ora, como não é de nosso interesse, aqui, tratar de todos os elementos que influenciam no ato de aprender, queremos apenas nos debruçar sobre o elemento *ambiente*, citado pela autora, para demonstrar o quanto ele é relevante nos processos de ensino e de aprendizagem de nossos alunos.

Del Prette e Del Prette (2001) ressaltam que as escolas são ambientes ideais para o ensino de uma conduta social de qualidade. O professor encontra no ambiente escolar um campo fértil, não só para o ensino e a aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas também um espaço de interação mútua que possibilita levar o aluno a crescer, respeitar-se e respeitar os outros, os diferentes. O professor tem em suas mãos a possibilidade de elaborar objetivos e procedimentos que tenham por meta melhorar ou promover a competência social e as relações interpessoais dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conhecimento é o resultado de um processo de modificação, construção utilizada pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinada momento da escolaridade depende das habilidades delineadas pelas formas de pensamento em que dispõe naquela fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

Também aqui percebemos a importância inalienável do ambiente na construção desse conhecimento que se dá na interação, no diálogo e no encontro com outro que é sempre diferente de nós. Este conhecimento que é construído historicamente, socialmente localizado e politicamente influenciado pelo ambiente escolar no qual os sujeitos estão inseridos.

1.3 Elementos constituintes do ambiente escolar

Abordar a temática do ambiente escolar significa trazer para a nossa reflexão uma série de outros elementos sem os quais ele não poderia existir, isto é, não podemos falar de ambiente escolar sem fazer referência àquilo que o compõe e sem os quais ele poderia ser outra coisa, menos ambiente escolar. Segundo Martin-Baró (1992), o ambiente escolar é constituído pelo processo de gestão, estrutura física, interações entre os sujeitos, currículo, corpo docente e técnico-administrativo, comunidade escolar entre outros.

1.3.1 *Processo de gestão*

No que diz respeito ao *processo de gestão*, vale salientar que nos dias hodiernos para que um espaço seja considerado um ambiente escolar há de se adotar um sistema de gestão democrática ou compartilhada. Não mais funciona no sentido literal mesmo um ambiente escolar em que a gestão não pauta seu trabalho no diálogo, na escuta do outro e nesta profunda capacidade de fazer com o outro aquilo que se refere ao outro.

Segundo Jacques Delors (2012) a pesquisa e a observação empírica têm mostrado que constitui um dos principais fatores – se não o principal deles – de eficácia escolar nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. E acrescenta que um bom administrador escolar, capaz de organizar um trabalho através de uma equipe eficaz, competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes e profundas melhorias para todos ali inseridas. Logo, é preciso que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Essa qualificação deve conferir aos gestores maior poder de decisão, bem como gratificações que compensem o exercício satisfatório das suas delicadas e difíceis responsabilidades.

Ademais, é num ambiente físico, concreto que os outros elementos constituintes do ambiente escolar ganham significado e sentido. As *estruturas físicas* são outros elementos de importância fundamental num ambiente escolar. Uma estrutura que conduza para o recolhimento da reflexão, do silêncio e da paz.

Que seja visivelmente aconchegante, limpo, acolhedor e que esteja dentro das novas exigências de uma educação que deseja ser inclusiva e democrática. Os PCNS são patentes nestas observações ao se referirem às características de um verdadeiro ambiente escolar.

1.3.2 *Interação entre os sujeitos*

Também não é possível discorrer sobre ambiente escolar sem fazer menção às *interações entre os sujeitos* que ali freqüentam diariamente. Para que uma construção seja considerada um ambiente escolar há de proporcionar entre todas as pessoas que ali se encontram a interação, o contato, o diálogo desinteressado e sadio, sempre pautado na ética do cuidado no que tange às diferenças de cada um dos seres ali envolvidos. A escola não pode ser um ambiente onde as pessoas se sintam amedrontadas e desvalorizadas nas suas idiossincrasias e necessidades. Não pode haver impedimento de ida e vinda das pessoas de forma que possam realizar ali os seus variados objetivos: aprender, ensinar, trabalhar, pesquisar, encontrar-se com o outro etc.

1.3.3 *O currículo*

Além dos elementos já citados o *currículo* é um outro de importância capital nessa reflexão sobre o ambiente escolar. Não pretendemos aprofundar sobre esta temática, dado a sua complexidade e envolvimento com tantas outras questões. Aqui queremos apenas ressaltar que um currículo deve partir das necessidades e desejos das pessoas envolvidas nesse processo e não da decisão de uma classe hegemônica, detentora do poder, que busca se autopromover a partir daquilo que julga ser de importância para a escola. De acordo Inês Barbosa de Oliveira, pensar a questão curricular traz para o cenário da discussão a ideia central de que a globalização provoca, de fato, efeitos sobre os currículos, e que o debate em torno dessa influência passa por outras questões como desigualdades, diferenças, economias, seguranças e exclusões do mundo contemporâneo.

Segundo Macedo e Maria Pereira (2009), para que a educação se justifique como projeto contemporâneo, faz-se necessário entender o currículo como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos entre o que elas chamam de culturas. Em outras palavras, as autoras querem ressaltar a idéia de diálogo que, segundo Moreira (2002), ocupa lugar de destaque na fala e nas propostas de currículo no Brasil.

A ideia do diálogo intercultural, ou comunicativo, para explicitar a vinculação com o racionalismo habermasiano, tem sido entendida como capaz de construir identidades mais flexíveis e menos arbitrárias, ampliando a compreensão do outro e do próprio eu e estabelecendo “virtudes comunicativas”, entre as quais a tolerância e o respeito às diferenças. Através do diálogo, redes intersubjetivas poderiam ser estabelecidas, viabilizando tanto a criação de significados comuns quanto a compreensão, a tolerância e o respeito entre as diferenças. Dessa forma, o diálogo assumiria uma função estratégica, na qual, mais do que o entendimento – fortemente influenciado pela distribuição desigual de poder entre culturas -, se buscaria o desenvolvimento de capacidades dialógicas (MACEDO e PEREIRA, 2009, P. 120).

Ao tratar dos elementos que compõem o ambiente escolar não estamos colocando em ordem de importância estes elementos, mas queremos chamar a atenção para a importância fundamental que cada um deles no seu tempo determinado ocupada na efetivação de educação que queira contemplar as diferenças existentes neste ambiente educativo.

1.3.4 O corpo docente

O *corpo docente* é mais um desses elementos basilares sobre o qual se constitui aquilo que chamamos de ambiente escolar Casemiro de Medeiros Campos,(2010). Uma equipe de pessoas competentes que saiba fazer, e fazer bem aquilo que se compromete, que seja antes de tudo humana e não uma máquina. Um docente que seja capaz de re-despertar a dignidade humana presente em cada ser, muitas vezes esquecida pelo nosso sistema de vida atual. Um docente que, como diz Jorge Trevisol, seja capaz de manter acesa a chama da inteireza de alma que sustenta a conexão universal em cada ser humano. Que seja

capaz de confrontar humanidades até finalmente alcançar a alma de tudo. Enfim, um docente que seja capaz de fazer a experiência de amar e ser amado incondicionalmente. Um espaço onde habita um grupo de pessoas com características como ou parecidas com essas pode sim ser denominado ambiente escolar.

1.3.5 O planejamento

O planejamento não é apenas mais um desses elementos que compõem esse cenário do ambiente escolar, mas um dado essencial sem o qual não pode haver um ambiente que conduza ao conhecimento autêntico e libertador. As pessoas não planejam fracassar. Mas fracassam quando não planejam. Neste sentido, o planejamento é algo de tão fundamental que no ambiente escolar devemos planejar até o próprio planejamento. “Sem planejamento ninguém vai a lugar nenhum.” Essa afirmação de Esmole (2012, p. 18) é uma máxima das instituições de sucesso. A contemporaneidade exige dos gestores visão e atenção com os cenários locais e globais que podem vir a oferecer oportunidades como também trazer ameaças que comprometam a própria sobrevivência institucional. Diante dessa realidade, as instituições Educacionais estão sendo chamadas a rever suas práticas de gestão, planejamento e modelos pedagógicos que respondam às necessidades de uma educação que quer ser significativa para todas as pessoas envolvidas nesse processo.

1.3.6 Comunidade escolar e a diversidade

Outro elemento de importância fundamental num ambiente escolar é aquilo que chamamos de *comunidade escolar*. Na escola tudo educa ou deseduca. Por isso, todas as pessoas que ali trabalham fazem parte desta comunidade escolar. Há duas concepções de comunidade escolar: a primeira é composta por todas as pessoas que estão ali inseridas nas suas variadas funções: cozinheiros, serviços gerais, pessoas de apoio, educadores, direção, corpo docente e discente. A outra

concepção de comunidade escolar parte do entendimento e da capacidade de entender a escola para além de seus muros, isto é, entender que o bairro, a rua na qual aquela escola está localizada constitui uma comunidade escolar, representada pelos sindicatos, associações de bairro, representantes religiosos, representantes políticos, representantes de pais, conselhos comunitários, pastorais e movimentos sociais. Quando uma escola adota este tipo de filosofia educativa o clima na escola é permeado pela participação, confiança e pelo espírito de pertença. Isto é, toda a comunidade passa a tratar a escola como algo seu e conseqüentemente, a defendê-la e protegê-la de modo geral.

Hoje, com o avanço das ciências e das leis educacionais um espaço para ser considerado um ambiente escolar, ou seja, lugar apropriado onde os sujeitos construam conhecimentos por meios de interações diversas, há de um elemento que respeite as diversidades de forma geral, de estar dentro dos padrões e regras de uma escola inclusiva e inserida numa filosofia democrática onde todas as pessoas ali envolvidas se sintam parte constituintes e protagonistas de sua própria história.

Dalla Rosa ancorado em Emmanuel Lévinas assim caracteriza a missão de uma escola que abarque a unidade na diversidade de relações humano divinas

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se ... é a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Dalla ROSA, 2012, p. 207).

Todavia, torna-se imperativo lembrar que pensar a escola enquanto possibilidade de uma educação para a alteridade não significa em hipótese nenhuma, ser indiferentes aos diversos problemas que ali se fazem presentes. A escola se insere num determinado contexto social. Não podemos pensá-la separada dessa realidade total. A aposta da escola como espaço de educação para a alteridade solicita pensar em pressupostos pedagógicos. E nessa tarefa a interlocução com o pensamento educativo de Paulo Freire se revelou profícuo. Em sua famosa obra *Pedagogia do Oprimido* há uma proposta educativa que assume

a condição ética pela causa dos “esfarrapados do mundo”. Traduzindo isto para a filosofia levinasiana, pode-se afirmar que em nosso pedagogo, há uma proposta de educação que não permite ser indiferente frente ao rosto do pobre, do órfão, da viúva, do estrangeiro. Noutras palavras, uma pedagogia que se responsabiliza pelo rosto do diferente de modo geral.

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi o de investigar experiências que ocorrem no ambiente escolar facilitadoras de uma boa convivência das diferenças, todas essas dimensões ou elementos constituintes do ambiente escolar deverão estar presentes. A convivência das diferenças ou as relações de alteridade deverão perpassar todas essas esferas. Nesse sentido, é fundamental ter presente que além dessa reflexão é fundamental que neste ambiente escolar os alunos também aprendam a conviver juntos. Aprender a conviver juntos com todos os outros seres humanos diferentes é condução indispensável nesse processo de uma educação de qualidade, que seja construtora de relações sadias ao invés de eventos bélicos e conflituosos. Isto será objeto de nossa reflexão no capítulo que se inicia.

CAPÍTULO 2: SABER CONVIVIER

Preocupada com os rumos da educação a UNESCO solicitou à Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI um texto que orientasse as ações relacionadas à educação do novo milênio que se iniciaria dentro de poucos anos. Esse trabalho foi coordenado pelo francês Jaques Delors, com a ajuda de autores de várias partes do mundo. O relatório final teve sua primeira edição publicada em 1996, com título *“Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”*.

O quarto capítulo dessa obra versa sobre “os quatro pilares da Educação”: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. O nosso interesse aqui é fazer uma reflexão sobre este terceiro pilar da educação, *aprender a conviver*, que mesmo estando em terceiro lugar na forma organizativa da obra, logo na introdução do livro o autor diz que ele é o mais importante de todos os aprenderes educativos.

Pesquisas realizadas em todo o mundo têm demonstrado que grande parte dos conflitos e das guerras tem uma origem comum no fato de o ser humano não conseguir conviver em harmonia com os outros seres de sua mesma espécie. Noutras palavras, o espírito de competição, o preconceito, a discriminação e a concepção do diferente como ameaça e desafio da existência humana tem levado o ser humano a terríveis comportamentos violentos que culminam em grande medida na morte dos outros. Parece uma ironia visualizar o fato de o ser humano ter conseguido tanto sucesso nos campos da tecnologia, da arte, da ciência e não conseguir viver de forma respeitosa com os seus semelhantes, aqueles sem os quais ele não conseguiria existir.

2.1 Aprender a conviver: desafios para a educação

O relatório enfatiza que aprender a conviver com os outros é a aprendizagem que apresenta, nos dias hodiernos, um dos maiores desafios para a educação. E defende a ideia, afirmando o crescente número de violência do mundo atual que coloca em crise a esperança que algumas pessoas têm na humanidade. Acrescenta que a história humana sempre foi marcada por conflitos, porém, hoje, há outros elementos novos que deixam ainda mais em destaque este perigo e, sobretudo, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX (DELORS, 2012).

Inspirados em Delors (2012) podemos citar alguns dos elementos que representam a autodestruição da humanidade nos dias de hoje. Podemos verificar, por exemplo, o alto nível de solidão profunda ocasionado pela ignorância do outro, a coisificação do ser humano como consequência de uma sociedade profundamente materialista, a crise de valores essenciais, o escanteio ou indiferença de valores metafísicos, a crise da espiritualidade, o vazio existencial que parece torna-se exacerbado ainda mais nos novos tempos e principalmente a violência diante daquele sem o qual o “eu” não existiria e perderia, em última análise, toda a sua importância, o outro, o diferente.

O clima geral de concorrência que atualmente caracteriza a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo no nível internacional, tende a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, essa competição resulta, na atualidade, em uma guerra econômica implacável e em uma tensão entre os mais e os menos favorecidos, que divide os países do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de se lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar esse clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação (DELORS, 2012, p. 79).

O relatório dá continuidade a esta reflexão na defesa de sua ideia falando da necessidade de se ensinar a não violência na escola, mesmo que esta iniciativa represente um instrumento, entre outros existentes, para se combater os preconceitos geradores de conflitos no âmbito escolar. Acrescenta que a tarefa é desafiadora porque, segundo ele, os seres humanos tendem a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo no qual estão inseridos ou pertencem e

concomitantemente, desenvolver preconceitos em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que nos tempos atuais marca a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo no nível internacional, tende a dar prioridade ao clima de competição e ao sucesso individual. “De fato, essa competição resulta, na atualidade, em uma guerra econômica implacável e em uma tensão entre os mais e os menos favorecidos, que divide os países do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de se lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar esse clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação” (DELORS, 2012).

Infelizmente tem-se reduzido a educação ao simples preparar para o vestibular e para o mercado de trabalho o que se identifica com o aprender a fazer, ignorando parcial ou totalmente as outras aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a conviver e, sobretudo, o aprender a ser que é de importância capital em todos os períodos ou fases da vida humana). Muitas das escolas não conseguem nem atingir de modo satisfatório o aprender a conhecer que transcende a mera aquisição ou domínio de alguns elementos ou conceitos elementares. Esta realidade somada às tantas outras existentes no interior da escola (indisciplina, evasão, baixo rendimento, violência, desinteresse), só aumenta e enaltece cada vez mais o clima de insegurança e de violência no convívio com as diferenças. Aliás, talvez seja a boa convivência com os outros que possa mudar esta realidade supracitada.

2.2 A descoberta progressiva do outro

Dando prosseguimento à reflexão, Delors apresenta alguns elementos que podem ser uma espécie de alternativa para minimizar, solucionar ou evitar possíveis agravamentos dessas dificuldades no que tange ao convívio com os outros, seja na escola ou em outras esferas maiores.

O que fazer para melhorar essa situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta colocar em contato em comunicação membros de grupos diferentes (por meios de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, esses diferentes grupos já entram em competição ou se o seu

estatuto é desigual, um contato desse gênero pode, ao contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. No entanto, se esse contato se fizer em comum contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e ceder lugar a uma cooperação mais serena e até a amizade (DELORS, 2012, p. 79).

Jacques Delors defende que a educação nesse contexto deve utilizar dois caminhos inseparáveis e complementares. Um desses caminhos deve ser representado pela descoberta progressiva do outro. O outro caminho que deve nos acompanhar no percurso de toda a nossa vida é a participação em projetos comuns que segundo ele, parece ser um método capaz de resolver ou pelos menos evitar conflitos latentes entre as pessoas.

Neste sentido percebemos e defendemos a escola como um espaço onde seja possível a convivência respeitosa com as diferenças. Mas para isso torna-se fundamental compreender aquilo que significa ser diferente. Nos últimos tempos vários filósofos inovadores discutem a “diferença”. Muitos deles publicaram obra que enfatiza e focaliza o pensamento do Filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas: *A diferença como não-indiferença*.

2.3 Compreendendo as diferenças e identidades

Diferença não é anormalidade, negatividade. Diferença é valor a ser preservado e a ser desenvolvido e fomentado. A diferença é expressão inerente ao ser humano, é modo de pensar, de vestir, de trabalhar, de orar, de existir e de conviver, de ser. Diferença é originalidade, subjetividade, é o inédito, é o que excede a medida comum, que distingue uma personalidade de outra e legitima a nossa existência. Esta diferença manifesta-se de modos múltiplos e diferentes: no estilo pessoal, nas posições, sociais, culturais, religiosas, sexuais e éticas. Os filósofos Deleuze e Guattari salientam a heterogênese como produção do diferente, do novo. A heterogênese cria situações, valores e caminhos jamais percorridos outrora. E a homogênese reproduz modelos e repete aquilo que é habitual, comum, já conhecido (ARDUINE, 2002).

Embora não seja objeto de nossa reflexão, não podemos deixar de salientar que não é possível falar em diferença sem falar em identidade ou vice versa. É na relação e no encontro com o outro que nós nos descobrimos e fortalecemos as nossas identidades pessoais. É importante ressaltar que identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer somos homens implica dizer não somos mulheres; dizer somos cariocas implicar dizer não somos pernambucanos; dizer somos católicos implica dizer não somos protestantes. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (SILVA, 2000).

A professora Vera Maria Candau no seu livro *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas* faz uma diferenciação entre diferenças e diferenças para nos lembrar que existem diferenças num plano mais complexo e profundo outras, no entanto estão num plano menos visível ou de menos relevância social.

Convém, ainda, admitir que há diferenças e diferenças. Algumas são “mais diferentes que outras”. Se dissermos: sou diferente de Camila por usar óculos, estaremos no plano de uma diferença de pouca relevância social. Não há maiores problemas em usarmos ou não óculos. Não se cria uma hierarquia entre nós. Porém, se dissermos: sou diferente de Paulo porque sou branco e Paulo é negro, já nos situamos no terreno de uma diferença bastante significativa, que tem sido, inclusive, objeto de preconceitos, discriminações e opressão (CANDAU, 2011).

Boaventura de Sousa Santos (1997) diz que as pessoas têm direito à igualdade e a diferença. As pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, isto é, for objeto de discriminação ou de preconceito. Por outro lado, as pessoas têm concomitantemente direito à diferença sempre que a igualdade for causa de ameaça de suas idiossincrasias, de suas identidades ou de suas diferenças, isto é, sempre que a igualdade tiver finalidade de igualá-las. Vale apenas aqui, todavia, citar Norberto Bobbio que proclama: a verdadeira democracia consiste no direito de sermos diferentes. A verdadeira democracia reserva espaço

ao “dissenso”. E registra “tão pouco democrático é o sistema político que impede o dissenso”. Democracia é o direito de cada um ser diferente dos demais.

2.4 A participação em projetos comuns

Tendo refletido de modo resumido e sintético sobre a problemática da diferença, agora se torna fundamental frisar o outro aspecto que segundo Delors pode ajudar a conviver com as diferenças de modo positivo e saudável: a participação em projetos e atividades comuns. Percebemos tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola que a participação das crianças, adolescentes e jovens em atividades como jogos, trabalhos em grupos, campanhas educativa e defesa de projetos de interesse comum, tem ajudado a convivência sadia entre eles. Neste sentido cabe aos profissionais da educação e demais envolvidos no processo educativo proporcionar aos educandos estes momentos nos quais possam se confrontar de modo natural com os outros educandos, os compreendendo não como inimigos ou ameaças às suas diferenças, mas como seres que garantem e legitima a sua existência como seres também diferentes. Quando não há consciência e compreensão da diferença como realidade eminentemente positiva e normal não se pode, em hipótese alguma, proporcionar atividades ou discussões que ponham essa dimensão em choque, mas há necessidade de desenvolver atividades e eventos que possam fazer com que os educandos e pessoas em geral descubram de modo progressivo as suas afinidades e necessidade ou sonhos comuns: ser livre e viver em plenitude amando e sendo amados concomitantemente.

2.5. O diálogo: condição para uma vida saudável

Além da necessidade da descoberta progressiva do outro, da participação em projetos comum, Delors apresenta a importância do diálogo como condições inalienáveis para o convívio sadio com as diferenças no âmbito escolar: “O

confronto por meio do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 2012, p. 80).

Os métodos de ensino não devem ir contra esse reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, ao invés de desenvolvê-los, podem estar agindo de forma mais prejudicial do que útil. Esquecendo que funcionam como modelos, com essa atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões que existem entre as pessoas, os grupos e as nações. (DELORS, 2012, p. 80).

Faz-se necessário lembrar que para dialogar com o outro, com o diferente é necessário uma postura de profunda abertura, de humildade e de reconhecimento do outro nas suas mais diversas nuances. Não dialogamos com alguém quando nos sentimos superiores a ele ou nos julgamos sabedores de verdades das quais ele desconhece totalmente. É preciso saber dialogar, saber perguntar mais do que dar respostas prontas e preparadas aos alunos. É necessário preparar para o conflito humano e sadio tão necessários à construção do conhecimento e de vivências humanas e democráticas.

Dessa forma, preparar para o conflito significa, por um lado, fortalecer a convicção de que não se pode abrir mão da defesa e da promoção da vida, da integridade, do bem comum... e, por outro lado, inserir radicalmente a prática educativa pedagógica no cerne da vida política da comunidade local. É preciso dar visibilidade social e política a prática educativa (MEIER, 2006, p.18).

O pedagogo e professor Celito Meier (2006), todavia salienta que há uma espécie de tendência nos dias de hoje na atuação de pretensos educadores a não polemizar. Parece que ver alunos quietos, comportados, é sinônimo de ter “domínio de turma”. Nessa disciplina ou contenção, concebe-se o saber como uma propriedade do professor que instruirá os alunos, folhas em branco nas quais se inscreverá o seu saber.

Para que haja construção, faz-se necessário sempre e inevitavelmente rever fundamentos, desconstruir ideias, posturas. A dinâmica da vida caminha do caos para o sentido historicamente construído. Da ordem virá a desordem, sempre necessária, para ulterior ordenamento num movimento dialético. E é mediante o

conflito que conseguimos desinstalar, promover mudanças, construir nova unidade que melhor responde às exigências do momento histórico (MEIER, 2006).

2.6 O respeito como forma essencial para aprender a conviver

Enquanto Jacques Delors aponta a descoberta progressiva da importância do outro e a participação em projetos comuns e a importância das interações dialogadas como condições essenciais para aprender a conviver com os outros, Emmanuel Lévinas na obra *Entre nós: ensaios sobre alteridade* defende o respeito e a compreensão como condições inalienáveis no convívio com o diferente. Respeitar segundo o filósofo franco-lituano significa conviver juntos, olhar-se face a face e nesta dinâmica perceber e admitir a importância de outrem como condição inalienável de minha existência. LEVINAS,

Comentando Lévinas, Juvenal Arduini em *Ousar para reinventar a humanidade* adverte: O respeito é algo de absolutamente profundo e complexo, dele demandam novos valores, novos conceitos, novos elementos humanos e educativos. Noutras palavras isto significa dizer que respeitar está inexoravelmente para aquém e para além da mera tolerância. Explicitando melhor, dizemos que respeitar alguém significar conviver com outrem aceitando natural e humanamente as suas diferenças. No dia que entendermos que somos iguais justamente porque somos diferentes o nosso olhar mudará em relação a nós mesmos e aos demais. A partir do momento que entendermos efetiva e afetivamente que diferença não significa, em hipótese alguma, desigualdade as nossas relações holísticas e ontológicas ganharão novos sentidos e serão concomitantemente ressignificadas.

Retomando a questão do respeito como efetivação da convivência nas suas riquezas, intempéries e percalços humanos, reforçamos que respeitar alguém significa conviver com a pessoa, sentar frente a frente, lado a lado e olhar olho no olho. Detalhando isto em forma de exemplo, podemos indagar: que tipo de respeito tem alguém por uma pessoa que tem uma vida, concepção, opção sexual, social, ou religiosa diferente da sua se se evita sair com esta pessoa, se nega conhecê-la

ou pertencer a família da qual faz parte, se não se interessa por sua vida; em síntese, se não lhe aceita de modo geral? Isto não pode ser e nem nunca foi respeito, mas uma simples tolerância em virtude de não poder anular a pessoa de seu convívio. Quando uma pessoa respeita outra com suas múltiplas diferenças, a exemplo das supracitadas, ela sai com a outra, a apresenta aos seus amigos, seja numa igreja, festa, ambiente de trabalho, empresa, ou se orgulha por conhecê-la ou fazer parte de sua família ou simplesmente lhe deixa viver. Deixar viver significa dar ao outras condições necessárias que lhe permite amar e ser amada, desenvolver-se e se realizar como pessoa humana em todas as suas dimensões.

Todavia, outra palavra para falar de respeito é a compreensão. A verdadeira compreensão significa compreender o incompreensível porque o incompreensível não compreende porque é vítima da incompreensão. Compreender que não compreendemos determinadas coisas ou realidades já é em si uma forma de compreensão. Compreender que nossa compreensão é limitada é uma velada forma de compreensão. O real respeito significa respeitar até aqueles que nos desrespeitam porque na sua grande maioria ele desrespeita porque é infalivelmente vítima do desrespeito humano.

Assim se expressa Lévinas ao se referir à compreensão como condição fundamental de convívio com o diferente

Toda incompreensão não é senão um modo deficiente de compreensão, sendo assim, a análise da existência e do que se chama de *ecceidade* nada é mais que a descrição da essência da verdade, da condição da própria inteligibilidade do ser. Aqui a fórmula “antes de estar em relação com um ser é preciso que eu o tenha compreendido como ser” perde sua aplicação estrita: ao compreender o ser, digo-lhe simultaneamente minha compreensão... Compreender O ser particular já é colocar-se além do particular – compreender é relacionar-se ao particular, único a existir, pelo conhecimento que é sempre conhecimento universal (LÉVINAS, 2010,p.24)

Nosso intuito, nessa seção, foi fazer uma reflexão e investigação de experiências que ocorrem no ambiente escolar facilitadoras de uma convivência das diferenças. A esse respeito Jacques Delors apresenta a importância da descoberta progressiva do outro, da efetivação de projetos comuns e do diálogo

como elementos essenciais para a convivência humana e sadia entre as pessoas das mais diferentes origens. Emmanuel Lévinas salienta a categoria do respeito como condições inalienáveis de reconhecimento e de promoção do outro como aquele que dá sentido à existência humana. O reconhecimento da alteridade não significa a anulação do eu. Ao contrário, o encontro com o rosto do outro possibilita minha própria humanidade. Humanidade esta que se faz sensível pela condição daquele que se apresenta à minha existência (DALLA ROSA, 2012).

CAPÍTULO 3: ÉTICA DO CUIDADO

3.1 Etimologia da palavra *cuidado*

Antes de nos debruçar sobre a temática do cuidado pensamos ser interessante fazer uma breve apresentação acerca da etimologia da palavra cuidado. Para isso, recorreremos a Leonardo Boff, no seu livro *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Nessa obra, o autor nos oferece elementos essenciais para nos auxiliar nesta empreitada. É provável que uma primeira abordagem do sentido principal de cuidado resida na sua filologia. Recorrendo aos filósofos, as palavras estão grávidas de significados existências e diversificados. Por meio delas os seres humanos, no decorrer de sua história, guardam infinitas experiências, sejam elas positivas, sejam negativas; experiências de encontro e desencontros, de buscas e chegadas, de esperanças e desencantos. Para utilizar estas palavras de modo mais preciso precisamos recorrer à riqueza escondida no seu interior. Deixar que elas falem por si mesmas. Geralmente as palavras nascem dentro de seu mundo de sentido originário e a partir daí se inculturam noutras realidades e ganham outros significados. Precisamos recuperar o sentido real de muitas palavras perdidos e desencarnados na realidade selvagem do mundo moderno.

Recorrendo os dicionários clássicos de filologia, alguns estudiosos derivam cuidado do latim *cura*. Esta palavra é um sinônimo erudito de cuidado, usada posteriormente pelo filósofo existencialista Martin Heidegger na tradução de *Ser e Tempo*. Em sua forma mais antiga e original, *cura* em latim se escrevia *coera* e era usada num contexto de relações de amor e de amizade. Ademais, *cura* expressava a atitude de cuidado, de atenção, de inquietude, de indignação de uma pessoa perante as realidades diversas da pessoa amada ou por um objeto ou animal de estimação (BOFF, 1999).

Atitude de cuidado é caracterizada pela atenção, cautela, desvelo, zelo, solicitude, atenção e sensibilidade diante do outro que se nos apresenta nas suas mais variáveis formas e dimensões humanas. Ao vivenciarmos esta atitude do

cuidado no encontramos diante de uma atitude fundamental através da qual o outro deixa de ser um objeto que passa por nós despercebido e passa a ser um ser concreto, real, um rosto que nos interpela a sair de nossa realidade egoística e nos compromete com ele na sua mais humana realidade. A raposa do Pequeno Príncipe, de Antoine de Sainty Éxupéry, deixa de ser uma simples raposa a partir do momento que o menino experimentou na sua mais profunda humanidade a importância e singularidade desse animal. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, por aquilo que amas, que cuidas. Tu debes te tornar também responsável por aqueles seres que cuidam de ti. Cuidado não se compra, não se troca. A forma mais responsável do ser cuidado é cuidar daquele que nos cuida. A forma mais humana do cuidado de quem se expressa “eis-me aqui” aqui é respectivamente a resposta incondicional do outro também estou aqui à espera de tua solicitude.

Com razão, o grande poeta latino Horácio (65-8ac) podia finalmente observar: “Cuidar é o primamente companheiro do ser humano”. Quer dizer: o cuidado sempre acompanha o ser humano porque este nunca deixará de amar e de se desvelar por alguém (primeiro sentido), nem deixará de se preocupar e de inquietar pela pessoa amada (Segundo sentido). Se assim não fora, não se sentiria envolvido com ela e mostraria negligência e incúria por sua vida e destino. No limite, revelaria indiferença que é a morte do amor e do cuidado.

Certa vez uma determinada pessoa desesperada com a situação de injustiça, de corrupção e de caos em seu contexto político e social disse acertadamente “Vou cuidar do meu jardim”. A princípio esta atitude do filósofo até parecer ser egoísta e individualista. No entanto, é de absoluta compreensão humana e cidadã. Já que não posso resolver os problemas do mundo vou cuidar pelo menos do meu espaço, do meu mundo. Mais problemático do que cuidar apenas do seu jardim é não cuidar de nada. Se entendermos que o jardim é parte de um todo em conexão, entenderemos também que cuidando de nosso jardim estamos cuidando do mundo. Neste sentido mudar o mundo significa mudar a nós mesmos. Quando cuidamos daquilo que está ao nosso redor: as pessoas, o meio ambiente, nossa casa, nosso jardim e o clima cuidamos direto ou indiretamente do

mundo por é um todo composto de nossos mundos interiores. É preciso cuidar do todo por meio das partes numa linguagem Moriana,

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: É preciso recompor o todo. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes”. Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e incessível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. Assim como Ada ponto singular de um holograma contem a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada individuo singular contem de maneira ‘hologrâmica’ o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (MORIN, 2004, p. 37).

Observando o pensamento de um outro filósofo, Jean Paul Sartre, quando disse que o importante não é o que fazemos com o homem, mas o que o homem faz daquilo que um dia fizemos dele. Sartre (1986), podemos compreender ainda mais esta dinâmica do cuidado como ação que gera reação e reação que gera ação num movimento dinâmico e dialético. Neste sentido o cuidado no ambiente escolar torna-se fundamental para que as gerações de hoje sendo cuidadas, amadas e se sentido queridas aprendam a cuidar do outro que se apresenta diante de si: o outro sendo o diferente de forma geral, o outro como os animais, a natureza e o cosmo em geral. Nossa reflexão insere-se neste terreno.

Observando a própria natureza e dinâmica do cuidado, vemos que ele tem duas significações básicas que estão intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro (BOFF, 1999). Vejamos que cuidar culmina em ser concomitantemente cuidado mesmo que esta atitude seja absolutamente incondicional. Porque nos sentimos responsáveis por aqueles que se comprometem conosco. Uma sociedade que cuida de suas crianças, de seus jovens e de seus anciãos pode no futuro ser cuidada por aquela que a antecede, infalivelmente.

A sociedade atual, chamada sociedade da tecnologia, da comunicação, da informação, está criando, de forma contraditória, cada vez mais seres humanos mergulhados em profunda solidão, incomunicação e com níveis de estresse alterado. Parece uma ironia, mas na verdade é a realidade que temos diante de nossos olhos. Neste cenário real encontramos pessoas com centenas de amigos no *Face Book* e no *Watsap*, mas incapazes de se comunicarem e conviverem socialmente com pessoas de seu prédio ou até mesmo da sua própria casa. Neste contexto estas pessoas ainda podem comprar, pagar contas, saborear os mais variados pratos, trabalhar, estudar, namorar, de divertir sem sair de casa ou se comunicar com ninguém. É a geração de cabeça baixa. Cabeça baixa não para pensar, refletir, meditar ou em clima de contemplação da vida e de suas misteriosas facetas, mas para, de certa forma não ver quem está ao nosso lado, às vezes até nos pedindo socorro.

Neste sentido a relação com a realidade com seus segredos, sutilezas, cores, sabores, cheiros, surpresa ocorre por meio das imagens, muitas delas até distorcidas porque a mídia apresenta apenas aquilo que ela bem deseja e que está a serviço de sua promoção social. As pessoas não param para saborear um fruto amadurecido da árvore, não experimentam a energia da terra, não contemplam um pôr do sol, não celebram as fases mais importantes da vida o nascer e o morrer, porque tudo é feito com muita pressa. O mundo virtual criou até velórios a distância para evitar gastos e encontros não desejados. Este mesmo mundo virtual criou uma espécie de *habitat* para o ser humano marcado pelo afastamento do outro, pela indiferença, pela ausência do toque, do cheiro da pele e suor humanos.

3.2 O cuidado como condições fundamentais da vida humana

Infelizmente esta mesma realidade afeta a vida humana naquilo que ela tem de mais sagrado e fundamental: o cuidado e a compaixão. Leonardo Boff na sua obra *Saber cuidar: A ética do humano – compaixão pela terra* nos faz conhecer mitos antigos e pensadores contemporâneos renomados na literatura que nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. Segundo Boff o cuidado é, na

verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência humana. No cuidado o ser humano expressa aquilo que de mais belo ele é possuidor: a sua vocação para o bem. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores, as regras e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das relações um reto agir (BOFF, 1999).

Em contraposição a esta realidade de competição, de medo do desconhecido, da busca desenfreado do ter em detrimento da descoberta e importância do ser e de profunda indiferença frente ao sofrimento do outro Boff propõe a ética da sabedoria do cuidado para com o outro na sua mais profunda essência humana. Estar em uma constante atitude de cuidado significa ter atenção, cautela, desvelo e zelo pelo outro que se manifesta a nós nas suas mais variadas sutilezas. É passar de uma atitude julgamento e de preconceito a uma atitude de acolhida e de silêncio frente aos mistérios do outro. É ter uma atitude de admiração do outro que se nos apresenta a nós com suas diferenças.

O cuidado se manifesta ainda na possibilidade e efetivação de experiência com pessoas e instituições que atuem na promoção e no resgate da dignidade humana fundamental e perdida nos dias hodiernos. Juntamente com o cuidado. De acordo com o educador e pedagogo Meier (2006), uma outra experiência humana necessita ser despertada e cultivada: estamos nos referindo a capacidade da admiração diante dos sinais de vida presentes na sociedade e na vida dos diferentes dos dias de hoje. Admirar é mirar de perto, é ver com olhos de lupa ou microscópico, é ver por dentro. Admirar é transcender o dito e o interdito e ver além do que estar escrito. É captar o pulsar da vida. É perceber o desabrochar da vida, sua luta, sua resistência e sua dinâmica mais profunda. É entusiasmar-se com o milagre da vida que teimosamente renasce e tece raízes mais fortes a cada dia. A verdadeira admiração é desconcertante, vê diferente, vê o que ninguém consegue ver. É ver o que poucos vêem (MEIER, 2006).

Ainda defendemos que a temática da necessidade urgente do resgate da dimensão ética do cuidado principalmente com o diferente. O diferente representado do pelo doente, índio, o homossexual, os dependentes químicos, os sem teto, o ateu, os meninos de rua. Torna-se imperativo entendermos o diferente

como diferente não como desigual. Ser diferente não significa, em hipótese alguma, ser desigual. De onde vem este mal de querer igualar a pessoa humana?

Neste sentido a pensadora Ana Maria Ortega em *Multiculturalismo*, 2011 enfatiza que é necessário entender que não há alunos normais, há alunos: Os tipos e graus de necessidade que cada indivíduo tem para aprender são diferentes e, mais do que dividi-los em categorias “x” e “y”, é necessário verificar, sempre, quais são os limites do próprio professor para lidar com tal diversidade.

Talvez o cuidado aconteça no fato da capacidade que o educar deve desenvolver para perceber que o fracasso escolar não é um fracasso do aluno isoladamente, mas um fracasso do sistema educativo, da família, do próprio profissional da educação. E aqui o cuidado ganhe uma outra face que parta da necessidade de se cuidar do cuidador para que ele uma vez cuidado, amado, protegido possa cuidar dos seus alunos de forma mais consistente, consciente e libertadora.

3.3 Relação entre educar e cuidar

O cuidado é de uma importância tão capital à realização humana que na educação infantil, por exemplo, educar está estritamente ligado ao cuidado. O cuidado aqui entendido não se identifica apenas em cuidar das roupas da criança, amarrar os seus sapatos, abotoar a sua calça ou tira-lhe os piolhos, escovar seus dentes. A dimensão do cuidado na educação tem a ver com cuidar do processo de ensino e de aprendizagem desses alunos fazendo adaptações curriculares que contemplem a heterogeneidade presente em sala de aula. O cuidado necessário na sala de aula quer significar a necessidade de saber conviver com a diversidade de alunos presente neste ambiente educativo.

Os documentos do MEC (Ministério da educação e da Cultura), que tratam da temática da educação infantil no país, como *A política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) trazem à tona essa reflexão de modo absolutamente incisivo:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da escola infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora passa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 2000, p. 10).

Vejamos que o documento tem a mesma concepção de cuidado abordada por Boff, que compreende o cuidado como uma necessidade e capacidade de olhar a pessoa humana na sua inteireza e totalidade: falar em totalidade humana significar abordar a pessoa toda e inseparável. E além do cuidado com a pessoa humana nas suas diferenças e sutilezas é preciso entender e conceber o cuidado de maneira mais geral ainda. O cuidado que se traduz em cuidado com o planeta, com o nicho ecológico, com uma sociedade alternativa e sustentável, com os oprimidos, com o nosso corpo, com o sagrado, com as realidades metafísicas, com a nossa espiritualidade e assim sucessivamente. De forma que esse cuidado sempre se efetive num ser mais concreto, em nosso caso no educando com suas idiossincrasias.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (RCNEI, 2000, p. 13).

Nesta parte o documento já teve o cuidado de abordar o cuidado de maneira singular levando em consideração as idiossincrasias humanas. Ao nos aproximar de cada criança não devemos tratá-las como mais uma criança, mas como uma criança única, indissolúvel e diferente das demais e assim dessa forma o cuidado

deve ser efetivado: com esta capacidade de tratar e mirar a pessoa humana com sonhos, desejos, histórias, fantasias, medos, diversos das demais seres humanos.

O cuidado aqui relacionado à criança, claro que se estende a toda pessoa humana, de todas as idades, de todos os credos, de todas as origens, raças e nações, de qualquer costume, de qualquer nível sócio político econômico, ressaltando que de maneira diferenciada como assim é a pessoa humana, diferente.

3.4 O cuidado e as diferenças

Nesta altura, cabe-nos falar mais claramente que a dimensão ética do cuidado que estamos abordando é direcionada concretamente ao outro, a alteridade, a diferença como queiramos dizer.

Leonardo Boff em seu trabalho *Saber Cuidar* bem nos lembra que não existem apenas as redes de relações sociais. Existem na verdade pessoas humanas concretas, reais, palpáveis que se manifestam como homens e como mulheres. E como seres humanos, essas pessoas são falantes, e através da fala e da cultura elas constroem o mundo com suas relações, suas diferenças, sua história. Por isso o ser humano é na sua essência, um ser e relações ilimitadas. O eu somente se constrói mediante o diálogo, a relação o contato com o tu, como viram psicólogos modernos e, anteriormente, filósofos personalistas. Não podemos, em hipótese alguma, falar de um eu, sem levar em consideração a existência indiscutível de um tu, que diz que o eu é. Mas que não apenas diz que o eu é, mas que o dá sentido a este eu. E Boff resume de maneira magnífica esta frase lapidar: “O tu é o parceiro do eu”. (BOFF, 1999, p. 139).

Mas é preciso entender que este tu de quem falamos não é um tu qualquer, abstrato, indefinido, sem rosto, sem lugar. É um rosto concreto com história concreta, com olhar e sentimento concreto, real. E este rosto do outro torna a minha indiferença impossível. Obriga-me a tomar posição porque ele fala, ele grita, ele pede socorro, ele me diz: Eis me aqui. Ele provoca, evoca e convoca a uma decisão em favor de si mesmo e de outros “tus”.

Juntamente a Boff, uma série de outros pensadores pensaram o ser humano como um ser essencialmente de relações, isto é, não existe um ser humano que não se relacione, que não se comunique e não tenha em si próprio esse desejo de encontro com o outro. Um outro filósofo também judeu Martin Buber reflete sobre a dimensão do encontro como elemento fundamental para a humanização da pessoa humana. Antoine de Saint Exupéry disse acertadamente que os seres humanos são um conjunto de nós de relações. E é na relação que se dá a dimensão do cuidado humano tão necessário e urgente na tarefa humana e educativa.

Para o pedagogo Antonio Pérez Esclarín em Educar para humanizar (2006) alcançar a plenitude Sociopolítica significa conviver com os outros e com a natureza. A plenitude humana somente é possível no encontro. Alguém se constitui em pessoa como um ser de relações. Toda vida humana autêntica é vida com os outros, é convivência. Todo ser humano forma sua pessoa entrando em relação com outros. Segundo Moingt (1995, p. 215), a pessoa

Não se constitui a si mesma individualmente. O chamado a ser que põe o homem no mundo como projeto de humanidade o faz existir como projeto do outro, em projeção para o outro. Isso porque a humanidade não pode alcançar o seu pleno desenvolvimento se não no e mediante o encontro com seres humanos, de tal sorte que nenhum deles pode se tornar sujeito para si se não existir como sujeito-para-o-outro. Por conseguinte, a pessoa humana está aberta ao outro, a todos os outros. (CANDAU, 2011, P. 33).

A reflexão trazida por Boff sobre o rosto do outro tem sua origem no pensamento e escritos do filósofo judeu Emmanuel Lévinas, para quem o outro foi objeto de toda a sua preocupação e interesse ético. De modo claro e conciso Boff enfatiza:

O rosto possui um olhar e uma irradiação da qual ninguém pode subtrair-se. O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em busca de uma res-posta. Nasce assim a res-ponso-bilidade, a obrigatoriedade de dar res-postas. Aqui encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de responsabilidade diante do rosto do outro, particularmente do mais outro que é o oprimido. É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hospitalidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou de cooperação (BOFF, 1999, p.139).

O que significa cuidar do outro? Como se manifesta de modo concreto esse cuidado com a pessoa do outro que me faz pessoa com ele? Cuidar do outro pode se traduzir no zelo pela conquista de sua liberdade e autonomia, fazendo com que

ele cresça como pessoa humana em todas as suas dimensões sendo concomitantemente o protagonista desta empreitada. Cuidar do outro pode se traduzir na confiança que colocamos nele da capacidade que traz consigo de ser mais, de desenvolver em si próprio a vocação para a qual foi chamado desde os mais ternos tempos: para o bem e a liberdade. Cuidar do outro ainda pode ser traduzida como esta necessidade de zelar para que esta dialogação, esta ação constituída pelo diálogo entre o eu e o tu, se der de forma libertadora, consciente, sinérgica e construa conseqüentemente alianças perenes de paz sem limite e de amor incondicional.

Cuidar do outro *animus*, anima implica um esforço ingente de superar a dominação dos sexos, desmontar o patriarcalismo e o machismo, por um lado, e o matriarcalismo e o feminismo excludente, por outro. Exige inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana. Essa convergência na diversidade cria espaço para uma experiência mais global e inquieta de nossa própria humanidade, uma maneira mais cuidada de ser (BOFF, 1999, p. 140).

E ainda mais concretamente o que significa cuidar do outro como aluno especificamente? Como deve ser esse cuidado com a pessoa concreta do educando?

Há quem diga que a primeira atitude educativa é a presença do educador como tal. Neste sentido cuidar do educando é entendê-lo antes de tudo como ser humano portador de dignidade, história e capacidades vitais. Cuidar do aluno pode ser traduzida nessa capacidade do educador de vê-lo em sua inteireza e grandeza humanas. Este cuidado ainda mais concretamente se traduz em procurar ensinar de maneira diversificada tendo atividades avaliativas que possa contemplar os vários níveis de aprendizagem, fazendo adaptações curriculares, tendo presente as leis educacionais e o que essas leis trazem para a promoção dos alunos como seres diferentes.

A professora Teresa Eglér Mantoan em *O desafio das diferenças nas escolas* nos traz a seguinte reflexão: Que práticas de ensino ajudam os professores ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças? Ou, como criar contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos? Mas em

cair nas malhas de modalidades especiais e programas vigentes, que nada têm servido para que as escolas mudem para melhor. E acrescenta que as mudanças educacionais exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a ética, a justiça e os direitos humanos (Mantoan, 2011). Como fazer educação com aqueles que nem nos direitos humanos acreditam?

3.5 Cuidando de toda a turma

Por fim, queremos apresentar algumas ideias apresentadas pela pensadora Mantoan de como ensinar a toda turma como efetivação da ética do cuidado em sala de aula mais especificamente. Primeiramente (Mantoan, 2011, p.62) que para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que todas as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educador pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. Isto é, há de contradizer a ideologia do aluno como “tábua rasa ou folha em branco”, na qual o educador folha escrita imprime nele os seus conhecimentos.

Para ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. Em uma frase, as atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las (Mantoan, 2011, p. 62).

Segundo Gage e Berliner *in* Escola da Ponte “Os mundos dos métodos de ensino e dos processos de aprendizagem estão ainda separados. A forma como o professor ensina ainda não foi relacionada com a forma como o estudante aprende”. Neste sentido para ensinar a toda a turma o professor precisa entender que na maioria das vezes os métodos de ensino estão dissociados da maneira como os alunos aprendem e neste sentido entenderem que o fracasso escolar não é o fracasso do aluno isoladamente, mas o fracasso do sistema educacional, da família, do próprio profissional da educação e das didáticas de ensino. Segundo Adriana Lia muitas análises crítica foram necessária para desmontar esses

discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles, aos alunos.

É preciso entender que quando a igualdade de direitos aparece juntamente com o respeito às diferenças, prevalece a visão universalista, marca da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Os alunos têm direito iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes.

Cortegoso em Multiculturalismo (2011), acredita que “o papel da educação é formar pessoas como cidadãos capazes de produzir bem –estar para si e para aqueles que convivem consigo. Precisamos aprender não apenas a conviver com a diversidade- como se fosse uma deferência nossa para com os mais diferentes – mas a desejá-la, promovê-la e respeitá-la como uma bênção, um prêmio da natureza.

A ética do cuidado se insere aqui, nessa capacidade de prestar atenção aos alunos como seres de histórias, níveis, energias, ritmos e capacidades diferentes e como tal devem ser tratados, irrefutavelmente.

No próximo capítulo trataremos da educação para a diferença e noutras palavras veremos que tanto o aprender a conviver, como a ética do cuidado e a educação para a diferença estão absolutamente interligados. Isto é, todas as formas citadas são maneiras diferentes de se aprender, cuidar e se educar para poder viver de forma natural com as diferenças como diferenças naturais.

2.6. Figuras exemplares do cuidado

Após termos realizado uma viagem pelo mundo do cuidado, acreditamos ser fundamental agora trazer à nossa reflexão, de modo sucinto, algumas figuras concretas e que se tornam ao longo da história humana exemplos e referência do cuidado para com o diferente.

Dando uma olhada na história iremos constatar que não nos faltam estas figuras, em todos os tempos, contextos, lugares e situações que se debruçaram a cuidar dos outros de maneira incondicional. Não temos pretensão aqui de fazermos uma apresentação bibliográfica dessas figuras, mas tão e somente apresentar alguns nomes e chamar atenção para tantas outras figuras anônimas, que passaram despercebidas, mas que doaram a sua vida na concretização do cuidado aos outros.

A priori gostaríamos de iniciar a nossa reflexão neste tópico lembrando das mulheres mães exemplos patentes da concretização do cuidado no transcurso da história humana. São tantas elas: mães negras, índias, mestiças, brancas, parteiras, ciganas, professoras, também todas elas cuidadoras da vida que se desabrocha em suas mais variadas formas.

Neste sentido Leonardo Boff nos empresta a sua voz de forma simples e marcante ao afirmar que

Figuras existem que concentram e irradiam cuidado de maneira privilegiada: nossas mães e as mães de nossas mães, as nossas avós. Não precisamos detalhar essa experiência. Ela é frontal em cada pessoa, pois o primeiro continente que a criança conhece é a sua própria mãe. Ser mãe é mais do que uma função; é um modo-de-ser que engloba todas as dimensões da mulher-mãe, seu corpo, sua psique e seu espírito. Com seu cuidado e carinho a mãe continua a gerar os filhos e filhas durante a vida. Mesmo que tenham morrido, sempre permanecerão em seu coração materno. Nos momentos de perigo são invocadas como referência de confiança e de salvação. É através das mães que cada um aprende a ser mãe de si mesmo, na medida em que aprende a aceitar-se, a perdoar as próprias fraquezas e a alimentar o sonho de um grande Útero acolhedor de todos. Representam também o modo de ser mãe, as educadoras e educadores que se devotam ao crescimento humano, mental e espiritual dos educandos, as enfermeiras que cuidam dos seus doentes e tantas outras pessoas que anonimamente se desvelam no cuidado de alguém (BOFF, 1999, p. 167).

Aqui nos interessa, sobretudo aquelas pessoas que cuidaram da vida e por meio da educação, seja ela formal ou informal. Neste sentido, muito bem lembrado por Boff a figura cuidadora do educador que não mede esforços para cuidar de forma geral de seus alunos. E cuidar do educando aqui como foi lembrado anteriormente neste mesmo capítulo não significa, em hipótese alguma, cuidar

simplesmente da dimensão físico- biológica do outro, mas cuidar do diferente de tudo aquilo que integra e compõe a pessoa humana, inclusive os seus sonhos.

Dando prosseguimento à nossa reflexão sobre as figuras que se tornaram exemplos reais da dimensão do cuidado nos lembramos da pessoa de Francisco de Assis. De acordo com Boff (1999), os seus biógrafos Tomás de Celano e São Boaventura, testemunharam o impacto que Francisco causou com tanta suavidade. Afirmaram que Francisco “resgatou a inocência original”, que é “o homem novo, dado ao mundo pelo céu”. Com efeito, o coração de Francisco significa um estilo de vida, a expressão genial do cuidado pelo mundo. Recriar esse coração nas pessoas e resgatar a cordialidade nas relações poderá suscitar no mundo atual o mesmo fascínio pela sinfonia do universo e o mesmo cuidado com a irmã e mãe terra como foi paradigmaticamente vivido por Francisco de Assis.

Todavia de acordo com Boff (1999), lembramo-nos de outras figuras mundialmente conhecidas como Madre Tereza de Calcutá, religiosa católica (1910-1997). Nascida na Albânia, trabalhou na partir de 1928 na Índia como missionária e professora num semi-internato. Além dos três votos de pobreza, obediência e castidade, ela se impôs a um quarto voto: “dedicar-se de todo coração e livremente a serviço dos mais pobres dos pobres”.

Ainda segundo estudo realizado por Leonardo Boff outra figura que merece destaque é a de Mahatma Gandhi

Uma figura que impressionou todo o século XX é seguramente Gandhi (1869-1948). Nascido na Índia, formou-se em direito em Londres e trabalhou por mais de 20 anos na África do Sul (1893-1915) defendendo os imigrantes indianos, vítimas da segregação racial. Na África, entrou em contato com os ideais anunciados pelo grande escritor russo Leon Tolstói (1883-1945), autor dos famosos romances *Guerra e paz* e *Anna Karenina*. Esse via a essência da mensagem de Jesus no sermão da montanha, no amor, na recusa a toda violência, na veneração aos pobres e no compromisso com uma vida simples. Tais idéias impressionaram profundamente Gandhi e o ajudaram a formular a sua visão de não violência e da atuação política como cuidado com o povo “não terei medo de ninguém sobre a terra. Temerei apenas a Deus. Não terei má vontade para com ninguém. Não aceitarei a injustiça de ninguém. Vencerei a mentira pela verdade. E, na minha resistência à mentira, aceitarei qualquer tipo de sofrimento (BOFF, 1999, p. 177).

E por fim, queremos lembrar as tantas pessoas que não pouparam a sua vida na busca e desejo de cuidar dos outros: são tantas elas anônimas ou desconhecidas em todas as épocas, raças, religiões, idades e contextos diferentes. Tantos profissionais da saúde que incansavelmente se dedicaram aos seus enfermos em busca de sanar ou pelo menos amenizar as suas dores, tantos curandeiros que não mediram esforços para trazer conforto também espiritual às pessoas e tantos educadores e educadoras que não mediram esforços para introduziremos seus alunos no mundo das letras (...) que estas mulheres e homens educadoras da vida sirvam de exemplo e fonte de energia àqueles que nos dias hodiernos continuam a sua missão de cuidar e educar, de educar e cuidar por caminhos e métodos diferentes a pessoas também,diferentes.

CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

No capítulo anterior tratamos da ética do cuidado para com o ser diferente como imperativo inalienável para efetivação de uma convivência saudável e responsável com todas as pessoas diferentes. Neste capítulo discorreremos mais diretamente sobre a necessidade de uma educação que se forme, capacite, prepare o ser humano para esta consciência da realidade concreta de que todos somos diferentes e, como tal, devemos conviver.

Observando de maneira minuciosa os elementos que propiciaram o desenvolvimento de grandes guerras mundiais, vemos que a maioria dessas guerras tem razões e motivos religiosos, culturais e econômicos, porém mais do que esta constatação é lamentável ratificar que mais profundamente na essência destes eventos bélicos encontra-se a dificuldade de entender que o outro é diferente e como diferente deve ser e si manifestar nas suas mais profundas formas de viver. Isto é o que tem motivado brigas, divisões, violências e guerras entre os seres humanos de modo geral tem si convertido em dificuldade terrível de entender que nós somos nós porque os outros são outros. Outros aqui não apenas como um outro qualquer, mas como aquele que garante e dá sentido a nossa existência.

4.1 Emmanuel Lévinas e a ética da alteridade

O outro ao qual estamos nos referindo é aquele para quem Emmanuel Lévinas, de acordo com Dalla Rosa, dedicou parte de sua vida estudando, descobrindo e fazendo com que a humanidade passasse a concebê-lo como presente. O outro é aquele de quem não podemos ser indiferente diante de seu apelo ético que nos arranca de nosso eu e nos empurra para outros “eus”. Lévinas ressignificou o sentido da alteridade enquanto sentido pleno do humano. O rosto do outro não é um complemento do eu, mas é a condição primeira que dá sentido ao meu ser e à minha subjetividade. Segundo Dalla Rosa (2012), a humanidade do eu é possível a partir da humanidade do outro. E essa relação, que se abre para o outro, é uma relação ética.

Fz-se necessário lembrar que a relação não suprime a diferença, antes esta é o fundamento que torna possível aquela.

Entre os defensores desta corrente, merece destaque especial o judeu M. Buber, que influenciou bastante a reflexão teológica cristã. Este pensador faz questão de ressaltar a diferença existente entre a relação interpessoal e a relação do ser humano com o mundo material. Em contraste com a relação homem-coisas, a relação pessoa-pessoa é imediata e independente (o “eu” e o “tu” não estão submetidos um ao outro). Mais ainda, é uma relação de reciprocidade, na qual o “eu” vai se tornando “eu” no encontro com o “tu” e vice-versa. Exclui toda a dominação algo próprio da relação homem-mundo material. Na humanização da pessoa, a relação interpessoal deve merecer prioridade total em confronto com a relação ser humano-realidade material. A verdade do ser humano não é, pois, constituída pelo sujeito autárquico e isolado da modernidade, mas pelo encontro pessoa-pessoa (García, 2001).

Deixemos, pois, que o próprio Buber nos fale diretamente

A relação com o tu é imediata. Entre o EU e o Tu se interpõem nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre EU e TU não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro (BUBER, 1979, p. 13).

Várias décadas depois, o também judeu E. Lévinas enfrentará com profundidade e com vigor argumentativo o subjetivismo individualista moderno, desmascarando a sua “vontade de poder”, de tão nefastas conseqüências. Nessa antropologia, mostra E. Lévinas, o ser humano real e concreto é sacrificado à vontade de poder que tende a criar uma totalidade fechada. A razão moderna é acusada de tentar reduzir a grande riqueza do real a uma totalidade racional que elimina tudo que for refratário à integração nessa totalidade. E isto nos mais diversos aspectos da vida humana: auto-affirmação do sujeito, instrumentalizando os outros; desenvolvimento de imperialismos e colonialismos com tudo quanto

implica de negação do outro; fechamento na imanência da história que leva consigo o ateísmo (García, 2001).

Em sentido diametralmente oposto, sustenta E. Lévinas que o ser humano só se descobre como humano, como pessoa, quando o “outro” se revela, quando irrompe por si mesmo, independentemente do pensamento objetivante. E precisamente revelado como outro, interpela. À medida que o ser humano concreto aceita e se abre a esta revelação-interpelação do outro, sendo, assim, capaz de “ver” o rosto dele, é destruído do imperialismo da totalidade que pretende englobar tudo para dominar (GRACÍA, 2010, p. 456).

Tanto para M. Buber como para E. Lévinas e para outros defensores da prioridade das relações interpessoais na humanização do ser humano, é nestas relações que se encontra o sentido da existência humana e a revelação do absolutamente outro.

Motivado pela falta de capacidade de entender e respeitar as diferenças em todos os sentidos e dimensões é que Jacques Delors, a pedido da UNESCO, coordenou o trabalho sobre os rumos da educação para o século XXI e como principais tarefas dessa educação está o compromisso de ajudar as pessoas a *aprenderem a conviver juntas com os outros seres diferentes*. Este foi o principal objeto de nossa reflexão no primeiro capítulo. De nada adiantarão todas as ciências se ao longo de nossa experiência humana não aprendermos a conviver, a partilhar nosso saber com os outros. Como magistralmente disse Brandão, se todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável tornar-se propriedade de alguns, submetido ao mundo do interesse e à lógica do mercado, a vida humana em comunidade estará comprometida.

4.2 Uma cultura que ensine a diferença

Assim como é preciso passar da aprendizagem da cultura para uma cultura da aprendizagem, é necessário também não apenas entendermos que existem diferenças entre nós, mas desde cedo educar o ser humano para a diferença. Neste sentido é preciso entender que igual não é normal ou natural. E ser diferente está dentro da mais profunda naturalidade e normalidade humanas. Faz-se necessário

o pulo qualitativo da passagem do amor à sabedoria (tradição Greco-ocidental) para a sabedoria do amor (tradição judaico-cristã).

O amor á sabedoria traduz-se na busca desenfreada pela cultura do conhecimento sem levar em consideração os detalhes, sinais e presença do outro que se nos apresenta de suas mais variadas e misteriosas formas. É, de certo modo, o tipo de conhecimento encontrado na maiêutica socrática que se caracteriza por uma educação centrada no eu.

O ensinamento não se reduz à maiêutica. O princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo” se estabeleceu como ideal do saber socrático-platônico. Contudo, foi um saber que patrocinou a redução do outro ao mesmo. O primado do mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que vem de fora. O fundamento da verdade está em si mesmo e, para acessá-lo, deve-se buscá-lo mediante a reminiscência platônica (Dalla ROSA, 2012).

Todavia foi neste modelo de racionalidade Greco-ocidental, o amor à sabedoria – “conhece-te a ti mesmo” – que se implicou a chamada ontologia da totalidade. Nesse modelo de racionalidade, que foi celebrado e respaldado por filósofos como Aristóteles, a afirmação, do eu significou de modo patente na idealização do homem grego, isto é, masculino, branco e adulto. Partindo deste contexto poderemos compreender a negação do outro que se expressa no desprezo a mulher, a criança, ao negro, ao homossexual, ao estrangeiro, ao indígena: naqueles que estão fora dos padrões europeu de sociedade.

Creemos ser interessante, todavia frisar em que consiste a ontologia como categoria filosófica na qual se insere o *amor a sabedoria* da tradição Greco-ocidental que temos nos referido acima

A questão da ontologia é fundamental? dá o tom da inquietação levinasiana ante a forma como a cultura ocidental foi sendo tramada. Desviar-se de tal questão é aceitar acriticamente que “todo acontecimento filosófico, científico ou vulgar permanece ingênuo”. A ontologia não é apenas uma categoria filosófica identificada com a compreensão do ser, mas identifica a lógica de uma cultura de poder, da dominação do eu sobre o outro. A ontologia repercute a ideologia que promove a injustiça: “Filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça (DALLA ROSA, 2012, p. 166).

Por outro lado a sabedoria do amor transcende de modo grandioso ao tipo de educação centrada no mesmo para encontrar com ele mediante o encontro com o outro que o ressignifica e dá sentido a sua existência. É nesse tipo de educação que se insere a importância inalienável do diferente como aquele que corrobora para aquilo que eu sou: Eu sou porque tu és. Assim sendo, diante dessas considerações que apontam para uma educação tradicional que teima em retornar ao mesmo, a proposta deste capítulo consiste no esforço de mostrar que para uma educação fazer frente aos desafios contemporâneos ela deve estar necessariamente, permeado pela condição ética que emana do conceito de alteridade levinasiano.

Todavia, na sabedoria do amor, caminho da razão semita que se caracteriza pelo “Ama o teu próximo como a ti mesmo”, podemos desvendar o significado de uma cultura totalmente aberta e hospitaleira à dimensão da alteridade. Numa palavra, trata-se de uma sabedoria que se encontra presente na originalidade da mensagem judaico-cristã e que se oferece como dom gratuito a toda a humanidade. Vale salientar que este modelo de educação coloca em cheque o tipo de educação capitalista de nossos dias que cerceiam todos aqueles que se apresentam fora das normalidades temporais.

E o que significa em última instância educar para a diferença? Educar para a diferença significa lutar pela existência de políticas públicas que viabilizem espaços e maneiras, meios de se tratar as pessoas de modo diferenciado. Não desigual. E desde a mais tenra idade ajudar o educando a não apenas respeitar e dialogar com o diferente, mas promovê-la, desenvolvê-la como condições que legitimam a nossa própria existência.

4.3 O que significa, efetivamente, ser diferente

A priori faz sentido iniciarmos dizendo que há dois modos de ver a humanidade: Uma dessas posturas interpreta e vê os seres humanos patentemente pelo que eles têm em comum. Neste sentido, todos são seres humanos e são idênticos especificamente. A outra postura concebe os seres

humanos partindo daquilo que eles têm de diferente. Todo ser humano carrega no âmago de seu ser algum traço que o diferencia dos outros, inelutavelmente. Na primeira visão, os seres humanos aparecem de modo repetido. Na segunda visão, cada pessoa humana caracteriza-se por alguma singularidade ou idiosincrasia. É o que nós chamamos de confronto entre indiferença e diferença.

Para algumas pessoas a unidade é uma espécie de padronização mecânica, imóvel. Neste sentido todos se encontram calados, submissos, obedientes a ordem vigente. Para os defensores da unidade standardizada, a diferença é tropeço e desafio no sentido pejorativo da palavra. Mas é preciso alertá-los de uma verdade que, todavia não conhecem ou não estão conscientes: existe uma unidade na diversidade de manifestações humano divinas. Há uma unidade na pluralidade de vivências. Todos nós por mais que trilhemos caminhos diversos e aparentemente contraditórios gememos as mesmas dores, gritamos os mesmos ideais e temos um sonho e vocação em comum: o profundo desejo de realização humana que se traduz na capacidade de amar e sermos amados concomitantemente. É justamente neste contexto que entendemos que diferença não dispersa nem divide, mas provoca, convoca, evoca convergência crítica e sublevada, emancipada e ousada. É a partir das nossas diferenças que podemos promover a unidade lúcida e criativa.

Arduini (2002), citando J. Derrida declara que: a diferença reforça e legitima a identidade pessoal. Ressalta que: “A estrutura da interação implica identidade e diferença”. A diferença contribui para definir a identidade pessoal. Como acenamos acima,

Importa cultivar a diferença. A diferença é potencial a ser explicitado. Ativar a diferença legítima entre pessoas, nações e culturas é avanço histórico da humanidade. Diferença é “linha de força”. Lembra o Genesis a criar a diversidade cósmica. Diferença é fertilidade criadora. Saber conviver com as diferenças é sinal de maturidade. A adversária da diferença é a indiferença. A indiferença é neutra, é concordista. Endossa o “pensamento único”, alimenta a “ordem” oligárquica e impede as transformações socioeconômicas inadiáveis. A indiferença tende a cancelar a diferença que a incomoda (ARDUINI, 2002).

Perante a indiferença e a frieza desumanas a diferença é rebelde, é desafio. Porque a diferença rompe com o uniformismo, revoluciona atitudes, convulsiona a quietude, sacode a rotina que tira o oxigênio da vida. Diferença é uma forma de apelo pela definição e tomada de consciência humana frente aos rumos da vida e

do futuro latente. O que move a diferença é a inovação, a utopia, o sonho, o amor. O clima da indiferença é o mormaço, a ausência de sal. Certamente seja por isso que a diferença se posicione como “não indiferença” como bem defendeu Lévinas. Há um pensador Francês que diz que é preciso “desencravar-se da certeza ancorada no passo coagulado”. Há que descoagular a vida para apressar os passos na teimosia do inventar e reinventar o sonho.

A diferença não acredita jamais que a humanidade está condenada a um futuro sem rumo, sem sonho, sem luz, sem ar. Nem tão pouco acredita e propaga a crença de que a humanidade está condenada a repetir sempre e outra vez as injustiças humanas ocorridas no curso e transcurso do tempo. A diferença acredita, piamente, que o mundo pode, deve e será “diferente” das realidades outrora experimentadas.

É preciso investigar de onde veio este mal de querer tratar as pessoas como diferentes. Quando um dominador quer manter o seu poder sobre uma classe de pessoas primeiro ele procura separá-las porque uma vez separadas fica muito mais fácil ser dominada, vencidas ou manipuladas. Ou noutras situações colocam-se todas as pessoas em grupos onde todos tenham que se comportar como iguais: pensar igual, falar a mesma linguagem, fazer um trabalho da mesma forma ou utilizando os mesmos equipamentos. Todos aqueles que ousarem a fazer, ser ou agir de forma diferenciada pode torna-se, de per si, vítimas da perseguição ou até mesmo de morte violenta.

E na sala de aula? Nada mais contraditório ou absurdo que tratar a todos os alunos que são em sua essência diferentes (têm níveis, religiões, costumes, sonhos, dificuldades, competências, concepções políticas, sexuais, econômicas, socais, religiosas diferentes), como iguais. E assim o fazemos nos tipos de material didático adotados pelas escolas que são discriminatórios trazendo, por exemplo, papai, mamãe e filhinho como protótipo da família para a sociedade num contexto onde existem tantas outras configurações familiares. É excludente o sistema educacional que mantém um tipo único de avaliações escrita, individual, objetiva frente a uma realidade que mostra e demonstra que a aprendizagem é subjetiva, os níveis e tendências também são diferentes. Estar muito aquém da filosofia inclusiva uma escola que separa a didática e as metodologias de ensino com a

forma como os alunos aprendem. É antipedagógica a escola que mantém a posição dos alunos em carteiras enfileiradas uns vendo as nucas dos outros, dando aparência de que existem uns alunos melhores, outros menos capazes, uns mais importantes, outros apenas alunos. Alunos, sem luz, sem brilho, sem vida, tábua rasa, onde o professor imprime seus saberes

4.4 Como deve ser a escola que educa para as diferenças?

Que posições e características deve ter uma escola que educa para a diferença? Partindo da compreensão de que a escola é um espaço e um tempo de epifanias, isto é, de encontros, de relações, de surpresas e descobertas, entende-se que há ali concomitantemente um momento profundamente pedagógico inicial que antecede os outros momentos propriamente pedagógicos, caracterizados pelos currículos, conteúdos programáticos, avaliações, proposta pedagógica, métodos de ensino, aprendizagem, calendário escolar, Projeto político pedagógico, e assim sucessivamente. Antes de tudo isso existem as surpresas dos encontros entre alunos, professores, equipe técnica, auxiliares, pessoas diversas. Há a epifania de rostos. Dalla Rosa usando palavras de Lévinas explicita: “O encontro com o outro não se reduz na aquisição de um saber suplementário”. Desse modo, antecedendo à relação de ensino, há interrogação do rosto que condiciona o restante do refletir e do quefazer educativos. Ou seja, minha posição de educador, como indica Dalla Rosa utilizando termos de Meirieu (2006) em *carta a um jovem professor*, “é interrogada porque o rosto de um aluno concreto vem romper o caráter suficiente dessa relação”.

Daí também se compreende a necessidade de, desde a mais tenra idade, levar as crianças à escola para que logo aprendam que elas serão mais elas mesmas nessa relação com as outras crianças que ao, educam e que vão a auxiliando a formar as suas identidades. Como observa Luís Carlos Dalla Rosa utilizando termos de Gadotti, (2007)

A escola não é só um lugar para estudar, mas para encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”. É na escola que a criança descobre que “seu ninho não é o centro do

modo. E, mais importante do que isso todavia, é descobrir que o seu ninho faz parte do mundo, mas que ele não é o mundo". Embora faça parte desse todo. (DALLA, 2012, p. 186).

É na escola, de fato que se descobre que outras crianças têm uma vida diferente. Que se aprende que os pais não reagem todos da mesma maneira. Que nem todo mundo acredita nos mesmos deuses. Que as preocupações de uns não são as de outros. E que as opiniões de alguns não são as de outros. A pessoa pode ter, ao seu lado, amigos, grupos de pertença, de convicções, de simpatias. Mas esse não deve ser de modo nenhum, um critério de constituição de uma sala de aula. Pois, na Escola, as pessoas vão para aprender juntas... para aprender sem serem escolhidas.

Inspirados nessa reflexão podemos deixar salientado a importância da escola na formação humana, cidadã, política da pessoa desde os primeiros anos de idade. É a escola responsável pelo constrangimento necessário em fazer com que a criança entenda que ali é um espaço dela, mas não só é dela. É de seus coleguinhas das mais variadas origens e realidades. É neste espaço que ela deve aprender que não é o filho único que em certos casos é no seu lar materno. Que vai aprender a receber seus primeiros nãoos tão necessários à formação do caráter e da personalidade humana.

A escola é ou deveria ser o espaço privilegiado do convívio com o diferente justamente pelo fato de ali residirem pessoas de tantos credos, origens, raças, etnias, cores, níveis, costumes, gêneros, gostos, e fazeres. Mesmo que permaneçam existindo ambientes escolares onde o ser humano, todavia não é respeitado e ensinado partindo de suas idiossincrasias, não podemos deixar de reconhecer que a escola tem dado passos significativos de avanço rumo a uma educação de qualidade . É o que chamamos de escola inclusiva com gestão democrática e sistema de ensino que se adaptem aos diversos níveis de ensino

4.5 Avanço da escola para atender as diferenças

Como observa Feltrin (2007) o desenvolvimento do sistema educacional do século XX foi uma realidade que trouxe um componente democrático enquanto a escola foi universalizada e tornou-se aberta e obrigatória para todos. Foi a massificação do ensino. A população escolar foi visivelmente crescendo rapidamente e as instituições, despreparadas, viram-se, num piscar de olhos, diante de uma multidão de alunos aos quais deveria atender.

Dando um passo mais a fundo na história da educação no nosso país vemos que essa luta por uma escola inclusiva e democrática vem sendo buscada desde muito tempo atrás quando educadores e pedagogos começam a perceber que o sistema educacional que não se adequa a múltiplas diferenças de seus alunos é desumano e antidemocrático, como ressalta Antonio Carlos Feltrin

Já desde os séculos XIX e XX, Francis Galton, Bisnet, Claparède e outros abordaram o problema das diferenças existentes entre indivíduos ou grupos. De lá para cá, experiências em laboratórios, a criação e o uso abusado dos testes de inteligência tentaram medir, de todas as formas, as igualdades e as diferenças entre indivíduos. Tentou-se caracterizar e explicar a genialidade de uns, a normalidade ou anormalidade de outros, dando a cada caso um tratamento desigual (FELTRIN, 2007, p. 58).

Várias conferências a nível mundial foram paulatinamente tendo como objeto de reflexão e de estudo esta preocupação com uma escola que incluísse o aluno com necessidades especiais educativas e, neste sentido, o aluno diferente como tal foi sendo percebido como tal pelas políticas educacionais. A luta pelo direito à acessibilidade teve início com o lançamento do Ano Internacional dos Portadores de Deficiência (ONU, 1981) e conceitos fundamentais sobre acessibilidade foram definidos no programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência (ONU, 1982), tais como incapacidade, impedimento, deficiência, destacando-se que o impedimento não está na pessoa com deficiência, mas sim na sua relação com o ambiente. Isto é, partindo desta concepção, percebemos que o discurso sobre as deficiências foram se ampliando de tal forma até chegar à consciência de que as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência não se concentram em si mesmas, mas na sociedade que é inacessível, discriminatória, preconceituosa e inviabiliza a participação de todos de forma diferenciada.

Mas os avanços e conquistas não param por aqui. No contexto da reconfiguração do conceito e do papel da educação especial no sistema educacional brasileiro, a aprovação da resolução n. 02|2001 do CNE, Brasil (2009), representa de modo eminentemente significativo um avanço relevante no marco legal que garante o direito do aluno com deficiência à educação nas escolas regulares de ensino comum, uma vez que valoriza a diversidade humana ao mesmo tempo em que se distancia do modelo segregacionista histórico da educação especial. Isto é, aquele modelo que teimava em colocar em salas separadas alunos possuidores de necessidades educativas especiais ao invés de fazer com que a instituição se adaptasse a eles.

Dando continuidade às conquistas da educação na tentativa de se tornar uma escola para todos surge a Lei de libras (lei no 10.436|02). A sua importância legal encontra-se no art. 3º do decreto 5.626|05, porque a inclui como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de formação de professores, de fonoaudiologia e em todos os cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento; ademais, nos cursos de formação de professores em nível médio e magistério.

Como vimos os avanços e conquistas no que tange a uma educação para as diferenças não param por aqui. Obviamente temos muito a caminhar rumo a uma educação que seja mais democrática e que atenda a todas as pessoas de modo diferenciado. Mas não podemos negar que passos foram dados. Como também é preciso entender que devemos situar estas conquistas dentro de seu contexto histórico sem o qual elas perdem o seu sentido.

No capítulo seguinte, por meio de uma pesquisa teórica e prática, faremos uma apresentação de práticas educativas que propiciem e que facilitem esta convivência com o diferente numa escola concreta na qual segundo a nossa percepção há, de certo modo, um tipo de tratamento diferenciado respeitando estas diferenças.

CAPÍTULO 5: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS

5.1. Procedimentos metodológicos de aproximação do campo empírico

Neste capítulo iremos relatar de que maneira foi realizada nossa pesquisa de campo, o instrumento utilizado para a coleta de dados, o cenário e os sujeitos participantes da investigação.

A nossa pesquisa se configura numa pesquisa qualitativa, que de acordo com Ludke e André (1986): está caracterizada por elementos subjetivos, levando em consideração as realidades múltiplas dos sujeitos envolvidos; tem um caráter de exploração, estima descobrir e compreender as realidades imbricadas no estudo; é caracterizada pelo uso de instrumentos não estruturados, e por isso faz da observação, da entrevista, do estudo de caso, de história de vida. Por fim o pesquisador conhece o espaço da pesquisa e convive na dinamicidade de sua vida com os objetos pesquisados.

5.2. Caracterização do ambiente escolar investigado

A Escola que escolhemos para desenvolver nossa pesquisa é chamada de Maria do Carmo Pereira (o nome é fictício para preservar a identidade da instituição). Está localizada na cidade de Bayeux, Bairro do SESI, na Rua Estrela n... Escolhemos esta escola porque é a instituição respeitada e com boa qualidade de ensino. Socialmente, é conhecida como uma escola forte em sua disciplina, organização e cuidado com o aluno nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em sua organização física a escola tem 16 salas de aula, uma sala de professores, um laboratório de biologia, uma biblioteca, uma cantina, uma secretaria, uma sala de direção, três banheiros masculinos e três banheiros femininos, e um banheiro para funcionários, uma quadra de esportes e um pátio no térreo para recreação do alunado.

O corpo docente é formado por professores graduados e pós graduados, com uma equipe técnica formada por uma diretora com especialização em psicopedagogia e administração escolar, uma coordenadora pedagógica formada em pedagogia e uma psicóloga. Ademais temos quatro pessoas que trabalham em serviços gerais e de apoio, uma secretária formada e outra formada em administração.

A escola trabalha com todas as séries desde o jardim ao 3º ano do ensino médio. Tem organizado um curso PRÉ-ENEM que funciona no turno inverso ao turno que os alunos do 3º ano médio estudam. Neste curso são realizadas aulas mais dinâmicas que sirvam para revisar os principais conteúdos do ensino médio das séries anteriores, 1º e 2º anos médio.

A escola tem um público alvo que faz parte da classe média da cidade e da cidade vizinha de Santa Rita, como também alguns poucos alunos de João Pessoa que moram em Bairros mais próximos de Bayeux.

5.3. Instrumentos de coleta de dados

Optamos pelo grupo focal (GF) para realizar este trabalho. Morgan (1997), define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

O GF difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão,

que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (PATTON, 1990; MINAYO, 2000).

5.4. O tratamento dos dados coletados

A nossa entrevista foi gravada com 20 alunos, sendo eles 10 do sexto ano “D” e 10 do sétimo ano “C” do turno da tarde. Em seguida transcrevemos os dados coletados e, posteriormente, classificamos os conteúdos por categoria: “diálogo”, “cuidado”, “respeito”, “diferente”, “escuta” e “responsabilidade” para em seguida iniciarmos o trabalho de análise desses dados.

5.5. Análise dos dados

Observando minuciosamente a literatura apresentada por Jacques Delors no que diz respeito à questão do diálogo vemos que para ele “o confronto saudável por meio do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis para a educação do século XXI”, sobretudo quando se trata do diálogo com o diferente. Esta mesma postura é ratificada na fala do aluno “A” quando afirma que: “eu acho que é muito importante porque para conhecer as pessoas, sem o diálogo as pessoas não chegam a lugar nenhum. É isso. O diálogo é que dá a coluna de sustentação da sociedade”. E quando perguntamos ao aluno um exemplo concreto onde se efetiva este diálogo, ele nos respondeu dizendo que “entre eu e, meus amigos e as minhas colegas a gente sempre fica fazendo as atividades junto conversando. A gente faz atividades juntos tudo acontece, se aconteceu alguma coisa a gente se sente melhor com a atenção dos colegas”. Esta mesma postura pode ser verificada no educador Lévinas citado por Dalla Rosa (2012) que pensou a questão da alteridade como sentido do humano, a educação pode ser pensada como itinerário em que o sujeito descobre que a sensibilidade

para com o outro é o primeiro ensino. Trata-se de um caminho que se faz sem a intenção de sobrepujar, englobar, dominar o outro. Mas de uma relação através do diálogo sincero e incondicional.

Ao nos dirigir ao aluno “B” e perguntar para ele sobre a importância que o diálogo tem na escola, ele sem titubear disse: “para mim é o compartilhamento de experiência. Isto para mim é diálogo”. Perguntamos o que seria essencial para haver o diálogo? Ele disse que precisa de amizade e confiança. Vejamos que este aluno nos apresenta um elemento novo à questão da importância de se estimular a criação de amizades entre eles como forma de superação destas diferenças e dos conflitos existentes no ambiente escolar e, além disso, reforça a temática da confiança que deve existir no ambiente educativo para um convívio humano e ético. Vejamos que essa postura do aluno citado acima é encontrada também nos teóricos que temos nos fundamentado na elaboração deste trabalho, a exemplo de Dalla Rosa (2012) que insiste em afirmar que “na perspectiva ética, a relação com o outro é a da confiança, do respeito, sem indiferença, repulsa ou exclusão”.

Quando fizemos a mesma pergunta a outro aluno ele nos respondeu: “é muito importante porque sem diálogo a pessoa não aprende, não conversa com os amigos, não se mistura. Eu me sinto em diálogo quando converso com os professores, meus amigos”. A fala do aluno citado reforça o que dizem os teóricos que discorreram sobre a importância do diálogo. Para Paulo Freire “o diálogo é este encontro entre homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. Para Martini citado por Dalla Rosa “é o outro, é seu olhar, que nos define e nos forma”. Lévinas sustenta que é a relação e o encontro com outrem que vai nos ajudando gradativamente a nos definir e nos realizar como pessoa humana.

Agora tratando da problemática escuta, nos dirigimos ao aluno “X” e perguntamos se ele se sente escutado por alguém, em que momento, e como isto acontece ou se ele já havia feito esta experiência de ser escutado no ambiente escolar, especificamente na sala de aula. Ele nos respondeu dizendo o seguinte: “sim os meus colegas e os meus amigos a gente sempre fala uns para os outros tudo que acontece se aconteceu alguma coisa aí todos começam o diálogo falando que não pode acontecer isso porque vai ficar ruim. Aí a pessoa se sente melhor.

Sabendo que tem atenção dos colegas”. Vejamos que nessa fala o aluno trouxe a importância do aconselhamento que existe entre eles como uma forma de diálogo. Além disso, é pelo diálogo, segundo o aluno que eles vão se ajudando mutuamente. Esta mesma posição vamos encontrar na literatura que discorre sobre esta temática. Para Paulo Freire “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha esta dimensão individual”. Para Dalla Rosa (2012), “o diálogo não pode ser um ato arrogante por isso que a humildade é outra dimensão imprescindível a um sincero diálogo”.

Ao nos dirigir a uma aluna e lhe fazer a mesma pergunta ela nos responde prontamente: “eu vou ser sincera, eu nunca me senti escutada. É isso eu senti isso. Porque no momento que eu vou falar alguma coisa atenção não existe”. Isto nos faz repensar as nossas práticas educativas e enxergar que educar não se reduz a transmissão de saberes, mas nesta capacidade profunda de escutar aquilo que o outro traz e que muitas vezes compromete ou impede o seu crescimento como pessoa humana. De acordo com Meier (2006), a história da educação nos ensina que não há processo educativo unilateral, vertical, de cima para baixo. Enquanto perdurarem metodologias que centralizem a atividade em torno do professor/instrutor, não haverá autêntica educação. Neste sentido, educar tem a ver com despertar e orientar o desejo humano para o desejável. Educar se verifica nesta capacidade profunda de escutar aquilo que o outro, o aluno trás e que muitas vezes não é dito em palavra, mas no silêncio, numa postura de indisciplina e desinteresse que pode ter origem neste sentimento ou experiência de não se sentir escutado – como o caso citado acima pela aluna – pelo professor ou pelos próprios colegas.

Indo ao encontro de outra aluna “Z” e lhe perguntar se ela já havia feito a experiência da escuta na escola principalmente na sala de aula esta nos diz: “sim com minhas amigas quando eu estou assim triste elas perguntam às vezes perguntam se aconteceu alguma coisa com minha família. Ou algo que aconteceu mesmo na escola. Aí eu pego falo com elas, elas me consolam”. Esta mesma fala é constatada na exposição de uma outra aluna que responde de modo incisivo: “eu me sinto escutada, principalmente pelas minhas amigas, quando preciso de alguma coisa a tarefa, estou precisando de ajuda, elas estão ali”. Isto nos faz refletir sobre

a necessidade de proporcionar momentos de encontros e de interações diversas já que os educadores na grande maioria das vezes não realizam este trabalho da escuta não por causa da falta de preparação ou desconhecimento de sua importância, mas devido a uma jornada tripla exaustiva, de salas superlotadas e da quantidade de tarefas e projetos diversos que lhes submetem no exercício da docência. Todavia outro aluno “C” declara: “eu não me sinto escutado, sinto, mas é pouco, só pelos meus amigos, na escola só por meus amigos. É normal acontecer com algumas pessoas isso, comigo é assim mesmo. Em todos os colégios que estudei aconteceu isso comigo”.

Um aluno nos disse: “de vez em quando porque tem vez que estou conversando com meus amigos aí de repente eles dão as costas... aí não houve escuta”. Nesta fala o aluno deixa claro mais uma vez que a escuta na grande maioria das vezes se dá entre os alunos mesmos, mas traz este dado novo de que em certos casos ao conversar com os colegas estes lhes viram as costas. Aqui trazemos de volta aquela reflexão sobre a importância de preparamos os alunos para que sejam agentes da escuta. Uma escuta que parte deles mesmos e se estende aos demais colegas como afirma Delors (2012) uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela escuta e pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela oferecida pela família, pela comunidade, pelo grupo social ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir a si mesmos. Partindo daí estes sujeitos poderão verdadeiramente, colocar-se no lugar dos outros e compreender as suas reações, seus medos, suas fantasias, seus sonhos. Ademais desenvolver essa atitude de empatia, na escola, é muito útil para comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando aos jovens, por exemplo, adotar a perspectiva dos outros grupos étnicos ou religiosos, podem-se evitar incompreensões que estimulem ódio e violência entre os adultos que serão posteriormente. Dessa forma, o ensino de história das religiões ou dos costumes podem certamente servir de referência vantajosa para futuros comportamentos.

Todavia a respeito da importância da escuta o filósofo Bruno Forte (2003) escreveu uma bela obra intitulada “À escuta do Outro” na qual o pensador traz uma feliz reflexão sobre a importância dessa dimensão em todos os setores da vida

humana. Para Bruno a escuta designa “com felicidade e simplicidade o núcleo essencial da meditação teológica, filosófica e poética. Escutar, aqui, significa custódia: a voz, a palavra, não é nossa, de nós que estamos à escuta, mas vem de fora, do outro que nos fala, que vem a nós”.

Tratando agora da questão do respeito, perguntamos ao aluno “A” o que significa, de fato, respeitar uma pessoa e se ele já havia experimentado ou vivenciado o respeito em sala de aula. A esta pergunta ele nos responde: “Respeitar é tipo assim se uma pessoa for de uma religião ou de outra religião aí não precisa ter o racismo entre isso então tem que respeitar não falar que não gosta”. O aluno cita um momento ou exemplo concreto de respeito: “Quando eu tava conversando com um colega meu na sala de aula então ele disse que era católico então aí eu falei a minha religião a ele que é muito diferente da dele então ele soube respeitar aí depois disso nada interferiu entre religião e nada”. Percebe-se aqui que o aluno de 12 anos de idade já tem em si uma ideia formada sobre a questão do respeito. Ele já compreendeu que o fato de ser de uma religião e o seu coleguinha de uma outra religião não traz em si razões para haver entre eles discriminação ou desrespeito humanos. Aliás, na literatura que trouxemos acima com relação ao respeito Juvenal Arduini (2002) já dizia que a verdadeira democracia reserva lugar ao dissenso, ao diferente. Respeitar alguém significa entender que ser diferente não significa ser desigual. Além disso, estimular e dá condições para que esta pessoa cresça e se realize como tal.

Agora tratando especificamente da questão das diferenças nos dirigimos ao grupo de alunos e perguntamos a um por um: “Como você costuma se relacionar com aquelas pessoas que são diferentes? Ou como ele costuma ver este trato com os diferentes na sala de aula”? O aluno “A” nos respondeu prontamente: “eu me relaciono não tenho racismo sobre isso eu me relaciono com qualquer pessoa que queira ter uma amizade, qualquer pessoa seja diferente de religião, sexo ou qualquer outra coisa. Eu me relaciono eu não tenho racismo com isso. Eu deixo que ela seja ela mesma por causa que as pessoas devem ser elas mesma não tentar ser uma pessoa que elas não são”. Em seguida fizemos a mesma pergunta ao aluno “B”, este por sua vez, assim atendeu: “Eu me relaciono com os diferentes da mesma forma que me relaciono com qualquer um com a mesma liberdade,

mesmo direito, mesmo respeito. Quando perguntamos se ele lembrava se na escola havia visto algum momento em que visse se realizando esse respeito ao diferente, ele nos disse que: Eu sei que qualquer pessoa a partir daqui vai ser bem acolhida”. Quando efetuamos a mesma pergunta a outro aluno, esse nos disse: “ah, não sou eu que converso com eles que conversam comigo aí eu vou ganhando confiança, respeito. Mas eu não ligo por causa que tenho vários amigos que têm outra opção sexual diferente da minha, tenho vários aqui na escola que eu amo, eu amo ter amigos diferente”. Vejamos que os dois primeiros alunos não trouxeram muita novidade em suas falas, mas esta terceira aluna nos surpreendeu quando apenas com 13 anos de idade já pensa desta forma. Acredito que o ambiente familiar e escolar a ajudou a agir assim: entendendo que o fato de outro ter, por exemplo, uma opção sexual que difere da sua não é motivo de ser banido de suas relações. E acrescentou que os ama. Certamente estas pessoas têm toda capacidade de ser amigo ou de amar como todos.

A esse respeito na literatura verificamos a posição de Mantoan (2011), que de modo eminentemente lúcido nos adverte: “talvez seja este o nosso mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente”! Acreditamos que a aluna acima já esteja bem encaminhada neste sentido: entende que o outro seja de outra religião, opção sexual, posição econômica ou política é diferente e como tal deve ser respeitado, assim como ela é para outrem também diferente.

Quando fizemos a mesma pergunta ao aluno “N” este respondeu da seguinte forma: “eu me relaciono normalmente dependendo da cor, do sexo, da religião. Eu não tenho isso de ser preconceituoso...eu tenho muitos amigos aqui na escola que são assim de outra religião, diferentes”. Vejamos que ele ressalta “eu tenho muitos amigos aqui na escola que são assim de outra religião, diferentes”. Diferentes é a característica que ele dá a tantos rostos que se cruzam com o seu na dinamicidade da vida escolar com outras formas de ser. Rostos estes que nos ensinam, que nos convocam, que nos evocam e que nos retiram da condição de solitários.

O pedagogo e educador Jorge Trevisol assim se expressa ao discorrer sobre o educando como ser diferente

Cada ser humano é muito mais que um corpo físico e uma dinâmica afetiva: seres humanos são facho de luz. Estamos continuamente diante de facho reluzentes. Não importa quem ele é, onde está, como vive, o que pensa, o que fez e o que decidiu para si mesmo: onde há um ser humano há uma luz a ser cuidada, um afeto a ser curado, um corpo a ser identificado. Isso é educar. É redespertar a dignidade humana presente em cada ser, muitas vezes esquecida pelo nosso sistema de vida atual (TREVISOL, 2008, p. 196).

Luís Carlos Dalla Rosa em sua contribuição para o respeito às diferenças inspirado em Lévinas de modo marcante e sem entremeios ressalta que

O outro, enquanto mestre, inquieta-me, tira-me do sossego. Sou, enfim, instigado a sair da minha terra e das minhas raízes para pôr-me a caminho e à disposição da alteridade que se manifesta. Trata-se da pedagogia do êxodo, que ensina que a humanidade se revela no respeito pelas diferenças, na hospitalidade e acolhida ao outro, no reconhecimento da dignidade dos injustiçados, na solidariedade com os que mais sofrem. E nesse outro, a partir de minha posição de educador, implica-se também no rosto do educando, o qual abre a possibilidade do encontro face a face. Daí o sentido de que o outro educando, em sua humanidade, é também meu mestre (DALLA ROSA, 2012, p.175).

Além disso, segundo Mantoan (2011) vimos ao longo de nossa reflexão que a diferença não deve apenas ser respeitada, mas estimulada para a garantia da vida e da existência humana nas suas mais variadas manifestações. Educar para a diferença significar educar o olhar, as atitudes e a capacidade de ver o outro como riqueza e sentido de nossa existência.

Depois dessa reflexão a cerca do diferente, demos continuidade a nossa conversa desta vez tratando da questão do cuidado. Perguntamos ao aluno: Você fez alguma experiência de ser cuidada: como, quando, quem cuidou? "Sim quando eu vim para escola que estava doente tava com febre vomitando então fui na direção pedir algum remédio então pessoas foram na direção ligaram para meus pais para saber se eu tinha alergia a algum remédio... aí disseram que eu não tinha alergia, aí me deram um remédio... então eu me senti cuidado. Isto também foi um ato de responsabilidade e cuidado". Vejamos que esta categoria do cuidado tanto se encontra nas teorias estudadas ao longo de nosso trabalho como também nas falas dos alunos. O cuidado entendido em sua forma mais geral. Vimos na literatura

que na educação infantil, por exemplo, educar e cuidar são duas dimensões que coexistem nesse processo de crescimento humano. No RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), por exemplo, aparece claramente esta relação. Cuidar do aluno não significa em hipótese alguma, apenas cuidar de sua higiene, alimentação, de algum ferimento que por ventura ele venha a possuir ou adquirir no ambiente escolar. Cuidar do aluno significa cuidar de tudo aquilo que compõem o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Ao fazermos a mesma pergunta ao aluno “R” ele nos respondeu da seguinte forma: “aqui na escola nunca me senti cuidado, sempre que venho pra escola já trago remédio, já pediu ajuda a colega meu para pedir pra professor deixar eu sair de sala pra tomar água e aproveitar um remédio. Porque se eu falar ia aumentar mais ainda a dor de cabeça, ou qualquer coisa que eu esteja”. Neste caso mais uma vez volta à questão da importância de proporcionar e estimular encontros ou oportunidades entre os alunos onde um possa cuidar dos outros levando em consideração o fato de eles estarem ainda mais próximos uns dos outros, conhecerem de certa forma as suas necessidades e a realidade de os professores se encontrarem tão submersos de atividades e afazeres educativos diversos que lhes falem espaço para perceber determinadas particularidades entre os alunos. Daí ficar comprometida esta dimensão do cuidado não pela falta de competência ou de vontade própria do professor, mas pelas preocupações que esta função os submete constantemente.

Ao nos dirigir a outro aluno e efetivar a mesma pergunta, este por sua vez, fala assim: “quando eu estou doente na sala de aula que eu preciso pra ligar para minha mãe pra trazer algum remédio, alguma coisa, a professora deixa, a direção deixa, me ajudam”. Vejamos a variedade de elementos que a aluna liga com a questão do cuidado envolvendo colegas, professor, direção. Outro aluno assim se expressa: “uma vez num evento esportivo aqui da escola eu levei uma bolada e machuquei a cabeça aí o professor de educação física ele veio logo, vem aqui vou pegar gelo e passar na sua cabeça”. Vejamos que neste caso aparece a figura do professor cuidando na situação das feridas do aluno além de já ter cuidado do mesmo educando, ensinando. A esse respeito Leonardo Boff 1999 explicita que o outro modo de ser no mundo se realiza através da dimensão do cuidado. O cuidado

segundo ele não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma tonalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos que podemos usar, dominar, manipular. A relação não é sujeito e objeto, mas sujeito e sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade Fontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagem de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas se sente unido. Não existe, coexiste com todos os outros estes outros que são sempre diferentes. A relação não é de domínio sobre, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas interação e comunhão.

Vale ainda salientar, no que diz respeito ao cuidado o educador deve estar profundamente atento no trato com as coisas levando em consideração que tudo é sagrado e possui em si a sua utilidade e importância. Seja ele o material escolar, seja o ambiente físico, o solo, as plantas, a água para que desperte nos educandos esta sensibilidade e cuidado que fala Boff para com tudo que existe e partindo daí o aluno não tenha uma relação com as coisas de modo geral como sujeito e objeto, mas como sujeito e sujeito um existindo em função do outro, isto é, para servir a outrem.

Finalmente ao trazer para a conversa a temática da responsabilidade perguntamos a um determinado aluno se ele já havia experimentado um momento ou situação onde sentiu que alguém se responsabilizou por ele. De repente o aluno respondeu: “sim várias pessoas meus amigos da escola inteira e quando alguém mexe comigo tenta bater me chama de alguma coisa então eles falam, eles me defendem no meio disso tudo, mesmo que seja de qualquer idade eles me defendem então aí eu me sinto cuidado também”. Outro aluno trouxe a seguinte resposta: “eu me sinto assim quando alguns colegas vêm me proteger. Tipo eu começo uma briga com um aluno, colega ele vem tentar me bater aí outras pessoa já vem tentar me defender”. Outro aluno ainda nos disse: “uma vez eu tava num grupo da escola, e ia fazer uma viagem ia passar dois dias lá aí alguém fez um trabalho por mim. Ele perguntou se eu queria que ele fizesse por mim para eu não ficar sem nota” e um quarto aluno de modo objetivo e claro se expressou assim: “meus amigos se responsabilizam por mim”. Outra vez nas falas dos quatro alunos

está presente a pessoa do colega de sala ou da escola que está sempre presente seja cuidando, seja respeitando e neste caso se responsabilizando com ele. Isto mais uma vez nos inspira a repensar nossa prática educativa no sentido de possibilitar espaços onde possa nascer e se desenvolver estas dimensões entre os alunos.

Já nas falas seguintes dois alunos trazem presente a figura do professor, da direção e menciona ainda a figura dos colegas: “nessas horas que eu estou doente e peço a professora pra ir para casa tomar algum remédio, com a direção também é nessas horas”. Outro, a nosso ver, ainda mais esperto afirma: “a partir do momento que você entra no colégio a responsabilidade já entra pra todos, já tem alguém que se responsabiliza por você, meus amigos sempre se mostram responsáveis, principalmente a diretoria, os colegas, os professores eles vão tá lá pra lhe ajudar no que você precisar sempre”.

A respeito da responsabilidade humana de uns para com os outros Emmanuel Lévinas assim se expressa.

Na manifestação do rosto do outro há uma inaudita convocação à responsabilidade ética: sair de mim mesmo para uma abertura hospitaleira a esse outro que se faz proximidade. Responsabilidade que não dá margem de tempo: sem presente de recolhimento ou de retorno a si, e que me põe em situação de atraso; diante do próximo, eu compareço mais do que apareço (LÉVINAS, 2002, p.105).

As temáticas analisadas acima apontam para experiência que ocorrem no ambiente escolar facilitadoras de uma boa convivência das diferenças. Resta aos educadores e demais pessoas envolvidas na escola refletirem e praticar em estas dimensões para que possam ser exemplos vivos para os alunos levando em consideração que não existe neutralidade no ato educativo. Aliás, esta é uma postura bastante evidenciada por Lévinas citado em Dalla Rosa (2012): A neutralidade é um discurso e uma prática que devem ser entendidos na dinâmica da totalidade, em que o outro é reduzido ao primado do mesmo. Diretamente nos adverte Lévinas: “a neutralização do Outro, que se torna tema ou objeto é precisamente a sua redução ao Mesmo”. Tudo na escola educa ou deseduca daí o cuidado no trato desses elementos na busca de uma educação que possa ser ao mesmo tempo, autêntica e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que concluir? As conclusões são sempre parciais e provisórias. Delas demandam novas conclusões, novas perguntas, novas introduções num movimento dialético inacabável. Os perfis conclusivos de um trabalho são a patente negação da complexa e imprevisível continuidade dinâmica dos atos e movimentos sociais que pretendem enquadrar. Neste sentido impõe-se o inconcluso como única conclusão possível. O que podemos concluir aqui é uma primeira reflexão, escrita em momentos históricos de encontros subjetivos. Não temos a intenção de determinar, mas de procurar, caminhar, perguntar, admirar. E se agora registramos esta reflexão, estas ideias é porque o registro é, também uma outra forma de encontro.

E Pacheco nos alerta que a legitimidade das conclusões são uma espécie de punhado de “ideias feitas” e dentre elas outras tantas pistas para relançamento de debate. Manfredo de Araújo ressalta que ao invés de conclusão deveríamos evocar as “considerações epocais”. Mas aqui a única conclusão legítima decorre da máxima de Pascal que nos inspira de modo grandioso: por trás de cada verdade é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe.

De alguma maneira, toda conclusão tem o objetivo de dizer o essencial do caminho percorrido por prazeres e intempéries, apontando resultados colhidos ao longo da reflexão e pesquisa e, enfim, dar uma espécie de fechamento ao trabalho efetivado. Agora, porém, nos resta o desafio de narrar o que resultou de nosso estudo sobre as diferenças levinasiano para o contexto educativo, sem, contudo, pretender, fixar ou acabar uma verdade unívoca.

Primeiramente, procuramos explicitar o conceito de ambiente escolar e de uma série de elementos pedagógicos e humanos que formam este ambiente para dizer que um espaço físico não pode ser considerado um ambiente escolar efetivamente se não contém em si mesmo estes objetos todos em interação contínua. Se a escola pretende ser inclusiva e democrática dará o valor necessário a todos os elementos que a compõem. Entender concomitantemente a escola

como lugar de encontro com as diferenças certamente seja o mote principal. E para que esta instituição seja de fato um lugar que não apenas respeite, mas também estimule o crescimento e participação das diferenças há de se pensar uma avaliação, um currículo, um corpo docente, que contemple esta diversidade presente no ambiente escolar. Nada de mais antipedagógico e desumano do que homogeneizar as nossas salas de aulas agindo como se os alunos fossem iguais, pensassem da mesma forma, tivessem os mesmos sonhos. Nada de mais injusto e antidemocrático que tratar a todos de modo igual.

Retomamos a máxima de Boaventura de Sousa Santos quando de maneira eminentemente prudente chamou atenção para o uso dos verbetes igualdade e diferença. Querendo lembrar em que sentido nós somos iguais e somos diferentes. Segundo ele devemos ser tratados de maneira igual quando as diferenças entre nós são tidas como preconceitos ou interiorização, por outro lado, temos direito à diferença quando a igualdade é uma ameaça às nossas identidades ou idiossincrasias. E Norberto Bobbio nos adverte que a verdadeira democracia consiste no direito de sermos diferente. Nada de mais antidemocrático do que a escola que não reserva lugar ao dissenso. Nada mais desumano e contraditório do que a presença de um professor daltônico num ambiente em que devemos conceber a unidade na diversidade das relações humanas.

No segundo capítulo ancorados em Jacques Delors tratamos do *saber conviver* como os outros como um dos principais imperativos para uma sociedade mais humana e ética. É impressionante que em pleno século XXI onde o ser humano há realizado tantas descobertas, todavia não tenha aprendido a conviver com os outros de modo natural compreendendo o outro não como uma ameaça a sua identidade e existência, mas como aquele que a legitima e dá sentido. Noutras palavras discorrer sobre a questão da identidade e da existência humana é indissolúvel da reflexão sobre as diferenças, irrefutavelmente.

Vimos que nessa reflexão é imprescindível abordar a descoberta progressiva do outro propondo a participação em projetos comuns que possam estimular estas diferenças não colocá-las numa espécie de competição ou de conflitos. Ademais refletimos sobre a temática do respeito e do diálogo como categorias fundamentais no trato com este outro que é sempre diferente. É por meio do diálogo que nos

compreendemos como humanos e que o nosso ninho não é o centro do mundo, mas parte deste mundo que é construído por tantos outros ninhos humanos todos eles com sua história, sua importância e sua particularidade que não apenas se diferencia da nossa, mas que dá esse brilho necessário que precisamos para ser com o outro, para coexistirmos.

O respeito a outrem não se reduz ou pode ser confundido com uma mera tolerância. Toleramos alguém quando não podemos lutar com ou contra ele. Respeitar é conviver juntos e compreender que não compreendemos o outro em sua dinamicidade e profundidade humanas. O outro é sempre outro. Compreender que não o compreendemos é em si mesmo uma forma de compreensão. É neste sentido que Lévinas diz que toda incompreensão é uma forma deformada da compreensão.

No terceiro capítulo, abordamos a temática do cuidado inspirados em Leonardo Boff. Trata-se do cuidado, sobretudo ao diferente. Aquele cuidado primeiro de nossas mães e de nossas avós. O cuidado com a casa, com a terra, com os objetos da casa, como os animais e com todos os filhos de forma diferenciada. Importa colocar cuidado em tudo. Para isso, urge desenvolver a dimensão *anima* que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas.

Karl Rhaner, o grande teólogo alemão do século XX, disse acertadamente que o mundo hodierno é pioneiro em absolutizar o relativo e relativizar o absoluto. Neste sentido queremos com isso apontar que o que é essencial precisa voltar ao seu lugar. Precisamos colocar o cuidado no centro das coisas. O cuidado que preserva a humanidade de tantos atentados e conflitos desnecessários. O cuidado que reserva espaço para o encontro, para o sonho, para a esperança e a convivência sadia entre humanos. O cuidado em não coisificar e confundir os seres humanos com máquinas. Há algo nos seres humanos que não se encontra nas máquinas, surgido há milhões de anos no processo evolutivo quando emergiram os

mamíferos, dentro de cuja espécie nos inscrevemos: o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de desenvolver-se, de afetar e de sentir-se afetado.

Tudo o que existe na face da terra precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver: uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta terra. Precisamos cuidar, sobretudo, do ser humano como ser diferente para a garantia de nossa sobrevivência terrena.

Guiados por Emmanuel Lévinas, no quarto capítulo abordamos mais diretamente a temática da educação para a diferença. A priori faz-se necessário entender o caminho percorrido por nosso filósofo na busca de uma compreensão do diferente como aquele que continua sendo outro mesmo mediante a mais profunda relação com os outros. Ou seja, no encontro e na relação com o diferente a minha identidade não é suprimida ou aniquilada, mas fortalecida e enriquecida de significados. Educar para a vida é, em última instância, educar para a sensibilidade ética, para a relação face a face, para o encontro olho no olho, para a hospitalidade, para a não indiferença.

Discutir o tema da alteridade no contexto educativo moderno é, de certa maneira, contrastar com um tipo de sociedade que insiste em tolher a palavra do outro. Acreditamos que é na autenticidade do encontro com o outro e a outra que os seres humanos se vão formando como sujeitos e protagonistas de sua própria história. E autenticidade, no contexto da alteridade, significa hospitalidade e não indiferença para com o outro. No encontro face a face, a humanidade constrói o caminho da libertação, que é a própria abertura do eu ao outro, sinalizando ali a passagem do “Inaudito”

A escola não é uma realidade neutra. A escola representa a sociedade e neste sentido há em si resquício dessa sociedade. Se a sociedade é preconceituosa, dominadora, racista ou discriminatória a escola traz em seus programas, reflexões ou práticas curriculares frutos dessa filosofia. Neste sentido mesmo que a escola, todavia não tenha sido o lugar privilegiado do encontro com as diferenças é para isso que nos dirigimos, isto serve de horizonte para o qual caminhamos incansavelmente.

Parafraseando Dalla Rosa, pensar a escola enquanto possibilidade de uma educação para a alteridade não significa ser indiferente aos problemas que ali se

fazem presentes. A escola se insere num determinado contexto social. A aposta na escola como espaço de educação para a alteridade solicita pensar em seus pressupostos pedagógicos. E nessa tarefa a interlocução com o pensamento educativo de Paulo Freire se revelou profícuo. Na sua conhecida obra *Pedagogia do Oprimido* há uma proposta educativa que assume a condição ética pela causa dos “esfarrapados do mundo”. Ou seja, em sentido levinasiano, pode-se inferir que há em Paulo Freire, uma proposta educativa que assume a responsabilidade pelo rosto do pobre, da viúva, do órfão, do estrangeiro, do homossexual e da prostituta.

É, sobretudo na escola que o educando tem a ímpar oportunidade de sair de seu mundo, dando-se conta da presença do outro, do diferente, que esse outro não pensa, não faz, não age e não vive, numa palavra não se manifesta da mesma forma que ele, assim por diante. Anterior ao currículo e a outras questões que implicam a organização da escola há a beleza e as intempéries do encontro inter-humano.

Por fim, no quinto e último capítulo, todavia repercutindo a importância do diferente levinasiano, refletimos sobre práticas educativas de convivência com as diferenças realizando um trabalho empírico numa escola concreta com um grupo de 20 alunos de sexto e sétimo ano do Fundamental II.

Neste trabalho, temáticas como o diálogo, o respeito, o cuidado, o diferente, a escuta e a responsabilidade estão presentes no ambiente escolar de modo especial na sala de aula, mas sobretudo na relação entre os próprios alunos. Isto acontece não pelo fato de os professores não estarem preparados, preocupados ou solícitos a tal empreendimento, mas pelo fato de serem submetidos a pesadas carga-horária de trabalho, a jornada dupla ou tripla, de salas de aula superlotadas, além do mais a tantos projetos e afazeres aos quais são submetidos no exercício da docência.

Tudo isso nos faz repensar em nossas práticas educativas possibilitando aos nossos alunos, como bem lembra Jacques Delors, momentos de convivência e de encontros para a concretização de projetos comuns que evidencie e estimule este encontro com o diferente procurando ressaltar aquilo que os aproxima e une, não aquilo que os separa e enaltece ainda mais as rivalidades presentes entre eles. De nada adiantarão todas as ciências se não aprendermos a conviver, a partilhar nosso

saber com os outros. Como diz Carlos Rodrigues Brandão (2003), se todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável tornar-se propriedade de alguns, submetido ao mundo do interesse e à lógica do mercado, a vida humana em comunidade estará comprometida.

Por fim, uma última consideração a ser destacada consiste no desejo pessoal de que o encontro com o diferente possa nos fortalecer e amadurecer como pessoa humana em todas as dimensões. Ademais logre fazer com que toda a sociedade uma vez compreendendo e respeitando o outro diminua significativamente os conflitos étnicos, religiosos, econômicos e sociais e a escola possa se converter em lugar que oportunize à criança descobrir que ela não é o centro do mundo. Por isso, assumindo a percepção de Meirieu (2006), entendemos que a escola constitui-se um lugar privilegiado, através do qual o sujeito se depara com o rosto com o rosto do outro. A escola é o “confronto constituído com a alteridade”. Organização da descoberta de que existe alguma coisa em outro lugar. Esta “coisa” que é irrefutavelmente o humano e diferente.

REFERÊNCIAS

ARDUINI, Juvenal. Antropologia: ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar. A ética do cuidado – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da educação e do Deporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério de educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p.24 -29).

BLANCHARD, Mercedes & MUZÁS, María Dolores. Propostas metodológicas para professores reflexivos. Como trabalhar com a diversidade em sala de aula. São Paulo: Paulinas, 2008.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. A ciência das diferenças. A diversidade cultural no ambiente escolar. São Paulo: Paulinas, 2005.

BUBER, Martin. Eu e tu. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1979.

CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FELTRIN, Antonio Efro. Inclusão social na escola. Quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2007.

FITÓ, Anna Sans. Por que é tão difícil aprender? O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

FORTE, Bruno. À escuta do outro. Filosofia e revelação. São Paulo: Paulinas, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. Entre nós: Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, José. Escola da ponte. Formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSA, Luís Carlos Dalla. Educar para a sabedoria do amor: a alteridade como paradigma educativo. São Paulo: Paulinas, 2012.

MARCIEL, Luis Carlos. Sartre obra e vida. São Paulo: Editora Paz e terra, 1986.

MEIER, Celito. A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré. São Paulo: Paulinas, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brincar com o outro: Caminhos de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo na cena escolar. Campinas, SP: Alínea, 2009.

TREVISOL, Jorge. Educação transpessoal. Um jeito de educar a partir da interioridade. São Paulo: Paulinas, 2008.