

PRIMEIRA PARTE

OS AFORISMOS DO SOFRIMENTO NA ESCOLA

PERSPECTIVAS DO SOFRIMENTO

Ana Maria de Moura Schäffer

Existem estados de espírito em que cortejamos o sofrimento, na esperança de que aqui, pelo menos, encontraremos a realidade, picos afiados e bordas de verdade

Emerson

A contingência do sofrimento na qual o mundo atual se vê envolto devido aos impactos dolorosos do Coronavírus convoca-nos a considerar modos necessários e urgentes para sabermos lidar com as aflições humanas, modos que sejam mais educativos que ocasionais e que exponham os processos interativos da transcendência humana, com ações que sirvam para exercitar o raciocínio moral em direção à inevitável condição humana, o que contribuirá, em parte, para a completude da nossa experiência enquanto seres em transformação. Por isso, não deixam de ser oportunas e bem-vindas considerações sobre o sofrimento

no contexto educacional atual, sua recepção e as diferentes perspectivas sob as quais ele se apresenta.

A experiência do sofrimento, em geral, desafia qualquer tentativa de compreender e lidar com ele a partir de respostas absolutas. Embora suas causas, significado e respostas apropriadas permaneçam enigmáticas, encontramos reflexões filosóficas, teológicas, narrativas e pessoais que tentam desvendar a natureza do sofrimento que nos toca profundamente a todos. Nessa tentativa de encontrar respostas ao sofrimento, diferentes pesquisadores, teólogos e filósofos (CASSELL, 1999; 2004; KLEINMAN, 1988; KLEINMAN; DAS; LOCK, 1997; SCHELER, 1992, entre outros) se debruçam para descrever e acomodar visões e dimensões ocultas refletidas no horizonte do sofrimento.

DEFININDO SOFRIMENTO

Uma das definições mais conhecidas na literatura é oferecida por Cassell (2004, p. 640), cuja ênfase conceitual acha-se

no pressuposto de sofrimento condicionado ao físico, ao afirmar que: o sofrimento é “um estado de estresse severo relacionado a eventos ameaçadores à integridade de alguém”. Esse sentido, ou seja, outras definições (RUBINSTEIN; BLACK, 2004; MONTOYA-JUAREZ; SCHMIDT RIO-VALLE; PRADOS PEÑA, 2006 etc.), de certo modo, vinculadas às de Cassell (2004), levam-nos a apreender uma premissa comum a todos os autores, a de que o sofrimento é uma experiência indesejada e de grande intensidade ou duração, resultando em estados afetivos ou físicos negativos (VANDERWEELE, 2019).

Cassell (2004), no entanto, tem recebido críticas quanto à sua noção de sofrimento. Bueno-Gomez (2017) é um exemplo dos críticos que consideram a definição de Cassell (2004) inadequada, por não descrever o que é comum a todas as experiências de sofrimento. Bueno-Gomez (2017) afirma que o sofrimento é vivenciado de diferentes formas e não necessariamente se limita à percepção de uma ameaça à integridade de alguém. Assim, o ser humano não pode achar que é “intocável”, porque o tocar e ser tocado faz parte da vida. Nesse sentido, só é possível pensar o sofrimento como ameaça àquilo que a pessoa considera ser sua integridade num dado momento. Outras definições mais abertas deveriam incorporar a dimensão subjetiva do sofrimento, considerando-o como condicionado ao meio social e cultural. Além disso, é provável que haja na experiência do sofrimento elementos subjetivos que jamais poderão ou deverão ser explicitados pela linguagem (BRAUDE *apud* BUENO-GOMEZ, 2017, p. 6).

Já numa fase mais reflexiva, ao tentar diagnosticar sofrimento, Cassel (1999) discute, juntamente com outros autores (WILKINSON, 2005; VANDERWEELE, 2019), a diferença entre sofrimento e dor, exemplificando essa diferença, ao defender que duas pessoas podem sofrer de formas diferentes, mesmo com dores semelhantes. O sofrimento pode ocorrer até sem qualquer dor física. Além disso, mesmo que a dor seja a única causa do sofrimento, dor e sofrimento podem ser totalmente distintos, pois as pessoas que sofrem são diferentes e vêm de contextos diferentes. Com isso, Cassel (1999) aborda o sofrimento sob outro ângulo, aquele que ameaça a perda da personalidade, da integridade psicológica da pessoa, que é um bem, o qual, quando perdido, ameaça o autoconhecimento e as percepções sobre o futuro.

A palavra “sofrimento” deriva do latim *sufferre*, formada pelo prefixo e o radical *sub* e *ferre*, significando “suportar”, “aguentar”, “permitir” (KLEIN, 1971, p. 728). Seu equivalente grego é *pathos*, sendo que a equivalência do latim com o termo grego foi tratada por Heidegger (1999). Além disso, a referência a *pathos* como sofrimento é expressa também por Campato Jr. (2010), que considera que o vocábulo *pathos* tem esse sentido. Segundo Heidegger (*apud* VALLE, 2019, p. 576),

traduzimos habitualmente *pathos* por paixão, turbilhão afetivo. Mas *pathos* remonta a *paschein*, **sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se con-vocar por**. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir *pathos* por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos con-voca por um apelo. Devemos, todavia, ousar esta tradução porque só ela nos impede de representarmos *pathos* psicologicamente no sentido da modernidade (grifos nossos).

O fardo do sofrimento acompanha a história e tem despertado interesses e tentativas para se chegar a um consenso de como minimizar os efeitos desse fardo. No entanto, como reflete Kleinman (1988, p. 28), “nem as ciências clínicas nem as comportamentais encontraram um método para tratar toda a complexidade do sofrimento”. Segundo Bartlett Junior (2014), Bentham (1984, p. 14) apresentou o modelo do *utilitarismo hedonista*, cujo princípio se fundamenta no fato de que “a natureza colocou a humanidade sob o governo de dois mestres soberanos: dor e prazer”. Essa visão hedonista incentiva o aumento do prazer como uma forma de suportar o fardo do sofrimento.

Schopenhauer (2001), para quem não é possível desejar sem sofrer, aborda o sofrimento e a frustração como fardos inevitáveis que oprimem o ser humano por praticamente toda a vida, sendo essenciais para a experiência humana. O filósofo defende, assim, a crença na natureza maligna do sofrimento que é parte inevitável do viver humano. Para ele, o sofrimento como causa da frustração de um desejo encontra sua cura na renúncia desse desejo. A vontade, embora metafisicamente fundamental, é, do ponto de vista ético, maligna, “fonte de nosso infundável sofrimento” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 310). Na perspectiva pessimista do filósofo, se a concepção humana autocentrada não pode ser mudada, e a percepção e observação humanas se limitam à mera utilidade mundana e à vontade de sobrevivência física, estará essa natureza longe de entender o que é próprio de si e o que caracteriza o mundo; e é isso que constitui a fonte última de todo o sofrimento humano (SCHOPENHAUER, 2001, p. 310).

Para o Schopenhauer (2001), o sofrimento indica que o bem perdido, seja qual for, precisa ser recuperado, precisa ser solucionado, lamentado, compensado ou superado. Em alguns casos, diz ele, esse bem é um estado subjetivo saudável que se perdeu, resultando em uma depressão, ou relacionamentos afetivos que se romperam, ou a tranquilidade mental afetada por algum problema. Para Schopenhauer (2001), qualquer privação do completo bem-estar humano caracteriza uma perda e, como tal, tem consequências que trazem sofrimento.

Outra definição de sofrimento, que igualmente fala de perda, vem de João Paulo II (*apud* VANDERWEELE, 2019), que afirma que todo sofrimento está envolto em alguma experiência subjetiva da perda de algum bem, sendo isso o que atribui ao sofrimento seu caráter indesejado e negativo, o que aponta para a necessidade de essa perda ser recuperada.

Todo sofrimento envolve algum grau de tristeza em relação à perda do bem, mas Vanderweele (2019) alerta que sofrimento é diferente de tristeza e depressão, considerando que a causa principal do sofrimento pode ser algo diferente da tristeza em si, como é o caso da presença de dor física intensa. Outra distinção feita por Vanderweele (2019) é entre a causa e o objeto do sofrimento, pois, em geral, a causa e o objeto coincidiriam, embora possam ser diferentes. Por exemplo, a morte da pessoa amada pode ser a causa e o objeto do sofrimento. Já a perda de um emprego pode ser a causa do sofrimento, mas o objeto pode ter que ver com a incerteza sobre a própria capacidade de conseguir um novo emprego e não com a perda do trabalho em si. Para Scheler (1992), o fato de o sofrimento expor a nossa impossibilidade de controle total de seu grau e duração agrava a angústia vivenciada por quem sofre, conferindo ao sofrimento parte de sua natureza peculiar.

Todavia, o sofrimento como indicativo de alguma perda pode atender a uma função adaptável, pois, assim como a dor sinaliza que algo não está bem com o corpo, o sofrimento indica que algo não vai bem com a pessoa. Sem dúvida, a experiência do sofrimento parece muito mais potente e profunda, indo além dos malefícios que possam advir dele.

Psicólogos, pesquisadores, filósofos e grande parte da literatura teológica (JOÃO PAULO II, 1984; SCHELER, 1992; VAN ZELLER, 2015; VANDERWEELE, 2019) presumem que o sofrimento pode levar ao crescimento e desenvolvimento. É provável que o elemento do sofrimento que reconhece a perda de algum bem seja o responsável por atribuir ao sofrimento seu potencial de crescimento. Uma vez que o sofrimento indica que algo não vai bem e, por conseguinte, que precisa ser tratado, ações empreendidas no sentido de reparar o que perturba podem ser a origem de alguma coisa boa advinda do sofrimento (VANDERWEELE, 2019).

PERSPECTIVAS DE SOFRIMENTO

Após as considerações iniciais sobre o sofrimento, vamos destacar, nesta seção, a complexa e multifacetada relação entre educação e sofrimento. Cross (2018) fez uma pesquisa sobre o valor do sofrimento na educação para, a partir de seu horizonte investigativo, examinar algumas perspectivas sobre o sofrimento. O primeiro ponto que Cross (2018) destaca é como o fenômeno do sofrimento tem sido vivenciado e definido sob a ótica histórica e sociocultural, uma concepção que vem mudando com o tempo. Graças, porém, a isso, foi possível estender a discussão de sofrimento no contexto educacional. Como já abordamos no tópico anterior, o fenômeno do sofrimento é interpretado a partir de muitas lentes: *background* histórico e sociocultural, crenças religiosas, filosóficas e tradições familiares. Se fôssemos abordar todas, teríamos diferentes visões de sofrimento e cada uma delas enfatizaria outras centenas de valores e princípios relativos à experiência do sofrer. As definições de sofrimento já apontadas indicam, de fato, que cada indivíduo experimenta o sofrimento de forma diferente, sendo que essa variação não diminui nem aumenta a natureza do sofrimento.

A perspectiva materialista do sofrimento

A dimensão culturalmente mediada quanto ao valor e significado do sofrimento reforça a crença de que, assim como nossas experiências são puramente físicas, a mesma coisa ocorre com a experiência do sofrimento, que encontra suporte no dualismo cartesiano que defende a separação entre mente (racional) e corpo (material) como duas entidades, sendo o corpo o lugar da dor e do sofrimento, e a mente o lugar do controle da dor e do sofrimento. Implícita nessa perspectiva acha-se a ideia de que a dor e o sofrimento precisam ser aliviados e controlados (CROSS, 2018).

Esta forma de compreensão materialista ganhou proeminência durante o século XVII como parte de um movimento científico e filosófico mais amplo. A teoria de Descartes contribuiu, de modo especial, para trazer luz à forma como se desenvolveu a compreensão hierárquica das experiências de sofrimento. Para Cross (2018), a era científica e o surgimento da medicina com seus conceitos basilares são os fundamentos dessa visão, que se fortaleceu, à medida que posições epistemológicas como o empirismo, o objetivismo e o reducionismo dominavam as ideias, expandindo o lugar da ciência e do conhecimento científico. Ao contrário do que se esperava, a complexidade do ser humano foi simplificada. Aliada a isso e decorrente da concepção dualística cartesiana de indivíduo, desponta a tecnologia para desempenhar um papel central na formação da narrativa cultural das sociedades ocidentais modernas.

Embora conte com muitos aspectos positivos e úteis, as consequências dessa visão cientificista, materialista e ontológica presente ainda hoje têm nos levado à crença de que somos donos de nossos sofrimentos. Assim, usamos certo controle para evitar a dor e, por isso, perdemos a oportunidade de entender e vivenciar o significado educacional do sofrimento, o que nos leva a promover uma compreensão prescritiva do que seja sofrimento.

A perspectiva médica do sofrimento

Os grandes progressos promovidos pela era científica alcançaram rapidamente o campo médico moderno, fazendo com que a medicina avançasse e trouxesse alívio para o sofrimento e a dor. Morris (1991, p. 1) diz que a “cosmovisão científica da medicina tomou conta de nossa sociedade” e, por isso, tem tanta influência em nossa percepção do sofrimento e da dor. Para Morris (1991, p. 1), a “cultura ocidental, moderna, industrial e tecnocrata da dor nos persuadiu a interpretar e vivenciar a dor como um problema exclusivo da medicina”. Essa visão reducionista, conforme descreve Morris (1991, p. 7), traz à tona uma narrativa antiga e historicamente marcada que destaca o “conflito entre o entendimento médico e o não médico da dor”. Na concepção de Cross (2018), dor e sofrimento estão intimamente ligados por suas manifestações físicas e materiais na visão médica. Esse é um legado da história da medicina ocidental moderna, cujo principal objetivo é eliminar e aliviar as formas de sofrimento físico, o que resulta na crença sociocultural de que o sofrimento é fonte de limitação e deficiência.

Outro aspecto tratado por Cross (2018, p. 39) é o da medicalização. A sacralização da medicina fortaleceu e impactou a medicalização. Os dois aspectos não podem ser, portanto, excluídos do campo da educação, tampouco os princípios que formam um sistema educacional cujo objetivo seja evitar o sofrimento, como se fosse um fator limitante e incapacitante da vida. Embora o objetivo da medicina seja trazer alívio ao sofrimento humano, percebe-se, com o aumento da medicalização e suas consequências no sistema educacional, que o sofrimento parece ter diminuído. Pergunta-se, porém: a que custo? Com o objetivo de aliviar o sofrimento, a escola pode estar provocando um efeito contrário ao esperado:

A consequente 'medicalização' da dor e do sofrimento fornece a base para o entendimento materialista de sofrimento na educação, o que tem levado as práticas educacionais a reproduzirem os conceitos da ciência, tecnologia e medicina. A educação provê as ferramentas para a compreensão da experiência humana e, a partir da visão materialista, essas experiências são vistas através das lentes da fisicalidade ou materialidade. [...]. Finalmente, a psicoterapia tornou-se relevante, quando os profissionais da saúde declararam que a escola deveria espelhar os modernos hospitais para atender as deficiências e limitações dos seus alunos (CROSS, 2018, p. 41 e 44).

A concepção de sofrimento apontada por Cross (2018) vem se reproduzindo no contexto educacional, no qual o sofrimento é visto como limitação e incapacitação, o que o leva à submissão ao fenômeno da medicalização. Em termos de educação, o sofrimento é, nessa perspectiva, um impedimento ao crescimento, à saúde e ao aprendizado. Sendo assim, aqueles que sofrem de alguma forma encontram pouco respaldo nas práticas normalizadas da escola. A ideia de que o sofrimento é importante no contexto da educação acaba, nessa perspectiva, sendo limitada e desvalorizada (CROSS, 2018).

A perspectiva mental ou imaterial do sofrimento (visão racionalista)

A visão racionalista perpetua o conceito dualista mente/corpo fundamentado na crença de que a mente é uma realidade separada do aspecto físico de nossas experiências. Ao contrário da visão materialista que vê a experiência do sofrimento como puramente uma ameaça ao corpo físico, a concepção racionalista situa o fenômeno do sofrimento no íntimo do eu racional, dando primazia ao aspecto intelectual e insistindo na crença de que a capacidade humana de compreender, entender e aprender depende exclusivamente da mente (CROSS, 2018, p. 65).

Com isso, um *modus operandi* educacional que tem suas bases nessa dimensão racionalista, não nutre outro objetivo no seu escopo senão treinar a mente para operar e funcionar com vistas ao aprendizado e à aquisição de conhecimento. Nesse sentido, qualquer ameaça a esse objetivo específico já passa a ser visto como fonte de sofrimento. "O sistema educativo formal destaca esse status ao estruturar seus objetivos e metas

curriculares no sentido de compreender que a mente é um objeto a ser usado para a aquisição de conhecimento e como espaço de retenção” (CROSS, 2018, p. 66). Trata-se de uma visão mecanicista da mente como máquina ou computador, na qual ela se torna a principal ferramenta educativa. Para os racionalistas continentais, “todos os seres humanos nascem com uma mente que dispõe de uma espécie de maquinaria de processamento especial” (HUENEMANN, 2014, p. 5).

Quando a visão imaterial e metafísica tem primazia, elementos importantes quanto ao valor educativo do sofrimento são ocultados, como, por exemplo, o conhecimento experimental ou tácito, que passa a ser pouco valorizado. O sofrimento vira até impedimento para a capacidade de raciocinar e argumentar. A crítica de Cross (2018) é que o sistema moderno de educação tem se pautado em alguns desses pressupostos, quando sustenta formas de conhecimento mais lógicos ou apoiados pela mente.

Com base nessa realidade, a interpretação imaterial e racionalista de sofrimento desafia seu valor potencial para a educação, ao sugerir que a mente, com sua capacidade de análise, entendimento e controle, também tem o poder de eliminar o sofrimento. Assim, a importância do sofrimento se iguala àquela que lhe é atribuída pela visão materialista, na qual o sofrimento é visto como inútil ou como um empecilho para a educação.

Tanto a perspectiva materialista quanto a racionalista simplificam a experiência do sofrimento como algo que deve ser controlado. Por isso, quando se sofre, é preciso se valer de intervenções para evitar mais sofrimento futuro. Para os materialistas, o sofrimento basicamente físico deve ser evitado por meio do recurso a tecnologias como a medicina. Já os racionalistas defendem a mente como o *locus* de controle, o mecanismo pelo qual o sofrimento deve ser regulado ou controlado, ao mesmo tempo que reconhece o sofrimento como uma experiência ameaçadora à capacidade que o indivíduo tem de raciocinar. Cross (2018, p. 71) conclui, portanto, que

a concepção racionalista ilumina determinados aspectos da experiência humana de sofrimento, revelando com isso possibilidades educacionais potencialmente válidas e eficazes. No entanto, de igual modo, opera para ocultar conhecimentos alternativos sobre o sofrimento humano e, ao fazer isso, fecha, se não limita, as oportunidades ou o ganho de conhecimento sobre como os educadores podem atender de forma produtiva à experiência do sofrimento humano em contextos educacionais.

Para Cross (2018), as crescentes ideologias com base na ciência e tecnologia são as responsáveis por se delinear um panorama em que a humanidade acredita na narrativa de controle do corpo físico. Uma das consequências disso é que as experiências de sofrimento são vistas como limitação da própria capacidade de controle. Para Cross (2018), a educação tem endossado essas premissas que veem o sofrimento como ameaça, especialmente quando valorizam uma visão de conhecimento empírico em que a verdade e o conhecimento estão sujeitos à “mente científica”, devendo o sucesso da educação depender desse domínio. Ademais, a ideia de que o sofrimento é fonte de incapacidade e

limitação decorrente da medicalização é incentivada nas escolas, ao isolarem alunos que não se enquadram no rótulo “normal”, e cujas limitações físicas ou médicas acarretam danos ao sistema financeiro educacional.

Tais considerações estão em concordância com as conclusões de Pellanda (2008), quando ela reforça o quanto a ideia de estabilidade, fragmentação e objetividade, com raras exceções, domina a abordagem da realidade e do conhecimento na modernidade, razão pela qual caracteriza essa prática como uma “patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência, concebendo um ‘universo sem sujeito’” (VON FOERSTER *apud* PELLANDA, 2008, p. 1076). Pellanda insiste que essa é uma “uma prática esquizofrênica, no sentido de uma cisão entre quem aprende e o que se aprende” (PELLANDA, 2008, p. 1076).

A perspectiva emocional de sofrimento

Apesar de ser negligenciada e de seu estudo ser ainda bastante limitado, a dimensão emocional tem muito a oferecer, pois oferece alternativas teóricas que podem iluminar as perspectivas anteriores (CROSS, 2018, p. 74). Mesmo pensadores contemporâneos que, em geral, dão destaque às dimensões espirituais e emocionais do sofrimento (ZEMBYLAS, 2008; BOLER, 1999; SOLOMON, 1993, entre outros) ainda se limitam a uma visão de sofrimento que precisa ser controlada e gerida de alguma forma. Percebem-se, entretanto, movimentos em direção ao reconhecimento e apreciação sobre o quanto as emoções são importantes na construção dos sentidos da experiência.

A sociedade ocidental, por sua vez, vem tentando se afastar do “exercício da ‘razão’ ‘pura’” e, por isso, busca valorizar a experiência da emocionalidade, abandonando aos poucos a ideia de que “as emoções são irracionais” (SOLOMON, 1993). Na educação, diz Solomon (1993), esse movimento aumenta cada vez mais, à medida que mais e mais práticas especiais (*mindfulness*, meditação e ioga) ocupam os currículos no Ocidente, na tentativa de aliviar o sofrimento vivenciado emocional e espiritualmente. A despeito disso, essas técnicas não têm dado conta de abordar a complexidade do sofrimento, mesmo reconhecendo que ele faz parte da experiência humana, diferentemente do que acontece nas perspectivas materialista e racionalista, que alimentam a ilusão de controle dessas experiências e se negam a reconhecer o significado educacional do sofrimento (CROSS, 2018).

O envolvimento das emoções na experiência humana é inegável, constituindo “uma miríade de componentes fisiológicos, neurológicos e psicológicos” (KITAYAMA; MARKUS, 1994, p. 1). Isso tem despertado interesse para o início de pesquisas que articulem uma compreensão mais complexa do sofrimento como uma experiência emotiva (ZEMBYLAS, 2008; BOLER, 1999). Nessa tentativa de alcançar um conhecimento mais integrativo da experiência humana, entram em cena as abordagens que buscam aliar emoção e

inteligência, como o conceito crescente da inteligência emocional de Gardner (1983) e Goleman (1997). Embora as experiências de dor e sofrimento não tenham sido o foco dos autores, a capacidade de usar a inteligência emocional bem poderia ser usada como uma forma de reconhecer e aceitar os benefícios potenciais dessas experiências.

Para Cross (2018), a natureza complexa das emoções humanas se iguala à sua complexa integração à educação contemporânea. Há, de fato, vantagens e desvantagens na visão emocional do sofrimento. Uma das vantagens é que a educação contemporânea vem tentando responder aos aspectos emocionais da vida dos estudantes, visto que historicamente esse aspecto foi ignorado, o que tem resultado em mudanças no ambiente escolar, no qual formas mais holísticas de educação são exploradas. Além disso, incluir preocupações com a emoção humana nas escolas é uma forma de dizer às várias gerações de estudantes que seu estado emocional importa e tem valor para a escola, sendo que as experiências de sofrimento dos estudantes entram nessa lista de importância e valor.

Pode-se dizer, então, que a importância educativa do sofrimento se acha justamente na disposição de olhar para o próprio sofrimento através de uma lente emocional, para que a experiência do sofrimento emocional não seja mais desvalorizada. Ao contrário disso, espera-se que ela própria implique valor, não seja vista como algo que precise necessariamente ser superado e seja abordada e discutida no contexto formal de uma educação sem preconceitos. Dessa visão emocional emerge outra que é a visão progressista de sofrimento, que também se afasta das perspectivas materialista e racionalista, pois reconhece o fenômeno do sofrimento como um aspecto inerente à experiência humana. As emoções desempenham importante papel nesse movimento, com destaque para determinados transtornos vivenciados quando se enfrentam desafios de aprendizagem. Para os progressistas, isso é sinal de aprendizagem, pois emoções negativas são inevitáveis no processo e úteis para motivar a compreensão. Apesar de ir além da visão racionalista, a visão progressista se prende a uma dimensão que vê o sofrimento como alguma coisa a ser superada; carece, pois, de uma percepção que veja além da eliminação das emoções negativas, não conseguindo apreender as nuances e a complexidade do papel do sofrimento como algo constante e fundamental na aprendizagem (CROSS, 2018, p. 89).

A perspectiva espiritual do sofrimento

O aspecto espiritual do eu vem sendo negligenciado nas discussões sobre o valor educacional do sofrimento, assim como acontece com a questão do eu emocional. Cross (2018) aponta que a pesquisa recente (CARR, 1996; VOKEY, 2003) indica que há um crescimento nas discussões sobre a educação espiritual. Para Carr (1996) e Vokey (2003), a educação espiritual desafia a visão racionalista dominante na educação moderna, pois fornece novas possibilidades de diálogo que permitem que se compreenda o valor

educativo do sofrimento, não como algo a ser eliminado, como o quer a visão médica e materialista, nem como algo a ser evitado, como propõe a visão racional e imaterial. Entretanto, Cross (2018, p. 91) lembra que, apesar de a dimensão espiritual de sofrimento desafiar as anteriores, determinadas práticas espirituais educacionais continuam à mercê de pressupostos que veem a dor como impedimento para a aprendizagem, obscurecendo, com isso, uma visão mais positiva do valor do sofrimento e de sua potencialidade para a educação.

Outro ponto importante levantado por Cross (2018) é que falar em dimensão espiritual de sofrimento nem sempre significa adotar as perspectivas religiosas das religiões normatizadas. Ela oferece, em vez disso, o exemplo da Nova Era, cujas práticas espirituais como *mindfulness*, meditação, ioga, têm suas raízes no budismo e em outras tradições religiosas. Para Cross (2018), são concepções de espiritualidade secularizadas e que, muitas vezes, servem como dispositivos de autocuidado. Segundo Cross (2018, p. 98), essas práticas geralmente levam alguma forma de espiritualidade à educação, tendo todas em comum o fato de tentarem reconhecer o valor do sofrimento e descobrir como controlá-lo.

Em contrapartida, Cross (2018) alerta para as armadilhas e prejuízos concernentes à inclusão na educação de práticas espirituais que se disfarçam de seculares. No entanto, ela aponta haver um despertar na educação quanto ao emprego de técnicas e práticas que tratem do sofrimento emocional e espiritual. Comprova-se isso pelos inúmeros estudos que destacam o importante impacto de *mindfulness*, meditação e ioga para aliviar a ansiedade e a depressão, fomentando as habilidades sociais, entre outras. Exemplo disso é o estudo de Butzer, Bury, Telles e Khalsa (*apud* CROSS, 2018, p. 101), de 2014, cuja ênfase foi a inclusão dessas práticas no currículo escolar. É possível ter uma noção, a partir de estudos como esse, de como a acolhida ao “eu” espiritual, emocional, mental e físico tem sido priorizada nas escolas.

Entretanto, parece evidente, a partir da pesquisa, que o objetivo da visão de educação espiritual não é eliminar ou controlar as experiências de sofrimento; ao contrário, busca estabelecer relações recíprocas para o resgate da integralidade do ser, considerando, conforme vimos discutindo, que a reconciliação de si mesmo com os aspectos espirituais da vida é uma possibilidade de descoberta do valor educacional do sofrimento.

Frente a isso, Vokey (2003) considera que o sofrimento só se revestirá de significado quando se mesclar com os objetivos específicos da educação. Vokey (2003, p. 174-176) sugere que haja mudanças na educação e propõe que “se articule uma nova visão de mundo”, “demonstrando que a educação espiritual ‘funciona’”, além de uma atenção pessoal ao “nosso próprio desenvolvimento espiritual na academia”, o que seriam caminhos para confirmar à educação que o sofrimento tem valor educacional.

ABRAÇANDO O SOFRIMENTO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS

As duas últimas perspectivas abordadas (a emocional e a espiritual) ofereceram reflexões relevantes sobre como as experiências com o sofrimento podem ser educacionalmente impactantes; no entanto, a forma como continuam a reduzir o sofrimento a uma experiência controlada está longe de apreender uma dimensão que contemple o real valor educacional do sofrimento. Na direção oposta às dimensões materialista, racionalista, emocional e espiritual, apresentamos três novas abordagens que se propõem a ir além das noções de sofrimento supracitadas para apoiar uma visão que concebe o sofrimento como fundamental para o aprendizado, descrevendo seu papel educativo.

O sofrimento como forma de *ser e devir*

O *ser e devir* de Heidegger tem como base a premissa de que a própria existência humana nos chama a aprender através da experiência, nos convocando ao que Polanyi (*apud* CROSS, 2018) cunhou como “conhecimento tácito”, um tipo de conhecimento que contraria os modelos tradicionais de educação, não só por possibilitar que a experiência humana seja vista como educativa, mas também por privilegiar o conhecimento indutivo. “O conhecimento tácito sugere uma forma de aprendizagem que transcenda a concepção de conhecimento puramente físico, racional ou emocional; em vez disso, é [visto como] algo complexo e misterioso, possibilitando que o sofrimento ensine, em vez de ameaçar” (CROSS, 2018, p. 113).

Vistas assim, as implicações educacionais do *ser e devir* e do conhecimento tácito permitem que as experiências de sofrimento sejam abraçadas como uma forma de aprendizagem. No entanto, indaga-se: como? Esses conceitos dizem respeito diretamente à dimensão da experiência humana que, geralmente, vem sendo desconsiderada pelo racionalismo, empirismo e objetivismo. Tanto o *ser* como o *devir* implicam uma ação, um comportamento, uma atitude, um estado de ser cujo fundamento é a vivência da experiência humana.

Sob a perspectiva da abordagem do *ser e devir*, a participação na interação diária do ser que aprende compõe o que se passa no processo de aprendizagem, o que não exclui a experiência do sofrimento. Na concepção de Heidegger, o sofrimento deveria ser visto como algo natural na experiência humana, razão que o torna um fenômeno a ser levado em conta como potencial contributo ao aprendizado. Portanto, não deveria ser visto como um mal a ser controlado ou eliminado. Em vez disso, o sofrimento em si deveria ser visto como condição necessária para aprendizado e crescimento. “O conhecimento tácito, como forma de *ser e devir*, contrasta com a forma tradicional de aprendizagem como aquisição; ao contrário, propõe que o aluno seja coparceiro na construção de conhecimento” (CROSS, 2018, p. 112). Para Cross (2018), o conhecimento tácito nos coloca diante de uma visão conciliadora do sofrimento, em que nossas experiências envolvem os aspectos físicos,

racionais e as qualidades emocionais e espirituais abstratas, contribuindo, como conjunto, para o crescimento e nossa relação com o aprendizado. A concepção da experiência e do conhecimento tácitos se relaciona intimamente com a valorização da atenção, que discutiremos a seguir.

O sofrimento como forma de aprender a prestar atenção

A segunda abordagem nos convida a abraçar o conceito de atenção de Simone Weil (1993), no intuito de, enquanto educadores, nos apercebermos da presença do outro na realidade como ela se mostra, sem a pretensão de transformar o outro em fantoche sob nosso domínio. Weil (1993) promove, com essa abordagem, o “valor potencialmente redentor do sofrimento na aprendizagem” e explora a noção de atenção além do aspecto cognitivo. Nesse sentido, o significado educacional do sofrimento pode ser encontrado em seu potencial de nos ensinar a prestar atenção – uma forma de entrar em sintonia com a própria experiência para se abrir ao outro. Por isso, a filósofa insiste que é preciso aprender a prestar atenção às projeções egoístas dos desejos que resultam em não ver nem ouvir o sofrimento, e às necessidades de quem se acha sob nosso olhar.

Além disso, Weil (1993) aprecia o sentido de olhar o sofrimento enquanto algo valioso para o aprendizado como um *pathos* capaz de apreender a essência humana, mas não um *pathos* como doença ou patologia. Segundo Valle (2019), o termo grego aparece uma única vez na obra da filósofa e justamente para conceituar o sofrimento como ensinamento capaz de nos transformar. Para Weil (1993, p. 86), “*pathos* significa ao mesmo tempo sofrimento [...] e modificação”.

Paralelamente ao *pathos*, Weil (1993) propõe o sutil exercício da atenção, porque, no ato de prestar atenção transcendemos o nosso eu, aprendemos a enxergar aquilo que está diante de nós, escutando o que nos é dito, abertos por inteiro à realidade. Ou seja, orientar-se para a atenção exige atitude de espera e de silêncio. Bosi (2003, p. 12) vê a atenção sob a ótica de Weil como “uma forma de alta generosidade. Todas as outras vantagens do ensino são secundárias comparadas ao exercício da atenção”.

Na educação, compreende-se atenção como concentração e foco, mas Weil (1993, p. 72) a vê como além do aspecto cognitivo:

A atenção consiste em suspender o pensamento, em deixá-lo disponível, vazio e penetrável ao objeto, em manter-se próximo do pensamento, mas em um nível inferior e sem contato com ele, os vários conhecimentos adquiridos que somos forçados a usar. [...] O pensamento deve estar vazio, esperando, sem procurar por nada, mas pronto para receber em sua verdade nua o objeto que o penetrará.

Assim, Weil (1993) destaca o valor potencialmente redentor do sofrimento no processo de aprendizagem, pois considera uma concepção de atenção que ultrapassa o foco cognitivo. Para Weil (1993), a suspensão do pensamento significa que a pessoa deve

se libertar do tempo passado, assim como das expectativas quanto ao tempo futuro. Deve, além disso, perceber a intensidade do tempo presente. Somente se consegue fazer isso por meio do silêncio. É por meio dele que o ser humano consegue perceber a conexão entre a realidade terrena e a transcendente. Por intermédio dessa faculdade, o ser humano será capaz de contemplar a beleza que há no mundo e a condição humana sem paraísos ilusórios, isto é, sem o véu que impede o conhecimento de si e do mundo.

Com isso, a forma de atenção que agrega valor ao sofrimento enquanto potencial de aprendizado nos chama a “assistir e esperar” (WEIL, 1993, p. 21). Weil (2001, p. 177) faz referência a matizes espirituais que levam à compreensão da atenção, quando diz que “a atenção é a orientação da alma para o Bem (ou para Deus)”.

Por outro lado, Weil (1993) rejeita o tipo de atenção extenuante, ou seja, quando os alunos, ao tentarem completar uma tarefa, fazem esforço físico, contraem as sobrancelhas, prendem a respiração ou enrijecem os músculos em resposta às exigências da sala de aula (WEIL, 1993, p. 70-71). Uma atenção que demande tamanho esforço ultrapassa a possibilidade de construir positivamente, tornando-se um fardo e resultando em sensação negativa e, portanto, em sofrimento opressor. O que Weil (1993) propõe é que o sofrimento seja visto como uma forma natural de aprender a prestar atenção, pois concentra a energia da pessoa na experiência do momento, levando a um sentido mais profundo de conhecimento. Quando os momentos de sofrimento recebem a merecida atenção, promovem atitudes de engajamento dos sujeitos com o mundo interior, o que as práticas educacionais tradicionais muitas vezes ocultam (CROSS, 2018, p. 119).

Responsabilidade ética

A abordagem de Cross (2018) nos convoca a reconhecer o sofrimento como uma oportunidade de incorporar a responsabilidade ética. Para Cross (2018), o enfoque dessa concepção busca uma resposta humanística ao sofrimento, no sentido de explorar nosso relacionamento com o mundo e com os outros, ao apresentar um significado educacional para as nossas ações diante do sofrimento visto ao nosso redor. No entanto, não se trata de defender que a injunção do sofrimento tenha algum valor educacional (CROSS, 2018, p. 119). Assim, Bartlett Jr. (2014, p. 46) adverte que “o sofrimento como resultado do exercício de poder tem-se deslocado da manifestação corporal, como carga ou força exercida sobre o corpo, para a alma aprisionada ou o controle exercido para o bem individual e coletivo do rebanho”.

Ao contrário, sob a perspectiva da pesquisa de Chen (2012, p. 156), que avaliou a condição humana provocada pela catástrofe do terremoto de 2008 na China, é preciso se voltar para uma visão humanística que ajude a suportar e transcender o sofrimento, já que, conforme a autora, o “sofrimento envolve o preço potencial para uma vida com propósito”. Só quando reconhecemos e cultivamos as experiências de sofrimento seremos capazes de

entender o sofrimento alheio e demonstrar empatia e cuidado pelos outros. O que está em jogo é o significado de se educar no âmbito da ética moral, tomando o argumento de Chen (2012, p. 19) de que o entendimento ético humano tem sua origem na capacidade humana de suportar e transcender o sofrimento, o qual ajuda o ser humano a perceber seu potencial ético. As implicações decorrentes dessa forma educativa de ver o sofrimento apoiam-se na ideia de que, quando se educa os jovens para a sabedoria do sofrimento, cultiva-se neles uma moralidade humanística (CHEN, 2012) de modo a que compreendam o próprio sofrimento em relação ao mundo e aos outros ao redor.

Mintz (2008) e Urrutia-Varese (2015), citados em Cross (2018, p. 79, 88, 121), apresentam considerações e descrições sobre práticas pedagógicas que abraçam o sofrimento. Em suas pesquisas, alicerçadas em conceitos de Levinas, que tratou extensamente do sofrimento e seus efeitos paradoxais no campo educacional, os dois autores (*apud* CROSS, 2018, p. 121) buscaram identificar a diferença entre promover uma forma de sofrimento educacionalmente proveitoso e uma que provoque ‘sofrimento inútil’. Conforme definição de Mintz (2012, p. 265), “o sofrimento educacional inútil” é definido como “dominação, punição e coerção artificiais e arbitrárias impostas às crianças”, o que não leva à aprendizagem; ao passo que “o sofrimento com valor educacional” deve ser considerado “inerente à educação” e alcançado pela “descoberta pessoal em que a aprendizagem se daria pelo confrontar-se com o Outro (o não aprendido)” (URRUTIA-VARESE, 2015, p. 2).

Apreende-se a partir disso que há necessidade de os docentes se responsabilizarem pela subjetividade de seus alunos para que estes percebam o sofrimento como elemento-chave na construção do significado, pois a constituição significativa no aprendizado resulta do confronto consigo mesmos, conforme observa Urrutia-Varese (2015).

CONCLUSÃO

A par das últimas abordagens, merece destaque especial o fato de elas não desconsiderarem as experiências de sofrimento, antes, adotam tais vivências como oportunidade de crescimento e aprendizagem. Por conseguinte, as reflexões práticas sobre a compreensão do nosso ser nos ajudam a encarar as experiências, sejam de alegria, sejam de sofrimento, como próprias da natureza humana e como meios produtivos de nos entendermos mutuamente. Podemos considerar que as três últimas abordagens defendem os efeitos do sofrimento no processo educativo no sentido explorado por Mintz (2008), quando o autor fala do papel da dor na educação e se vale da sabedoria do adágio *no pain, no gain*.

A narrativa educacional quanto ao sofrimento sugere que ele é um obstáculo à aprendizagem. Esse pressuposto acabou ainda mais reforçado nas visões materialista e imaterialista do sofrimento, as quais apregoam a eliminação ou a fuga do sofrimento. Já a visão materialista considera o sofrimento como algo possível de mensuração através do

método científico, uso das tecnologias e ferramentas da medicina. Sendo mensurável, o sofrimento também é visto como controlável através dessas ferramentas socioculturais. A crença passada a partir dessa concepção é que é possível evitar o sofrimento e controlar suas experiências, criando a falsa noção de domínio e agenciamento do sofrimento. Com isso, o valor do sofrimento é minimizado, senão totalmente descartado, o que é corroborado de forma semelhante pela visão racionalista, exceto que a mente se torna a ferramenta de controle, e o sofrimento decorre da perda desse controle.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, JR., R. K. **At the heart of the classroom: teachers' experience of the suffering and success of students for whom they care**. 2014. 154 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Leadership and Change Program, Antioch University, 2014.

BENTHAM, J. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução: Luís João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOLER, M. **Feeling power: emotions and education**. New York: Routledge, 1999.

BOSI, Eclea. **A atenção em Simone Weil**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2003.

BUENO-GÓMEZ, Noelia. Conceptualizing suffering and pain. **Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine**, v. 12, n. 7, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28958214/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CAMPATO JR., J. A. Pathos. In: CEIA, Carlos (Coord.). **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, 1 jan. 2010. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CARR, D. Rival conceptions of spiritual education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 30, n. 2, p. 159-178, 1996.

CASSELL, E. J. **The nature of suffering and the goals of medicine**. 2. ed. New York: OUP, 2004 [1982].

CASSELL, E. J. Diagnosing suffering: a perspective. **Annals of Internal Medicine**, v. 131, p. 531-534, 1999.

CHEN, R. H. **Autobiography of existence: on suffering and the emergence of moral agency**. 2012. 181 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Curriculum Theory & Implementation Program, Faculty of Education, Burnaby, British Columbia, CA, Simon Fraser University, 2012.

CROSS, B. **The educational significance of suffering: philosophical and cultural perspectives**. 2018. 137 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Integrated Studies in Education (DISE), McGill University, Montreal, Quebec, 2018.

EMERSON, Ralph W. **Essays**. The Project Gutenberg EBook of Essays. Second Series, 2008. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/2945/2945-h/2945-h.htm#link2H_4_0002. Acesso em: 1 ago. 2021.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam, 1997.

HEIDEGGER, M. O que é a filosofia. *In*: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução: Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HUENEMANN, C. **Understanding rationalism**. Hoboken: Taylor & Francis, 2014.

JOÃO PAULO II. **Salvifici doloris**: apostolic letter. Rome, Italy, 11 Feb. 1984.

KITAYAMA, S.; MARKUS, H. R. **Emotion and culture**: empirical studies of mutual influence. International Conference on Emotion and Culture. Washington, DC: American Psychological Association, 1994.

KLEIN, Ernest. **A comprehensive etymological dictionary of the English language**. Amsterdam: Elsevier, 1971.

KLEINMAN, A. **The illness narratives**: suffering, healing & the human condition. New York: Basic Books, 1988.

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. M. **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997.

MINTZ, A. The happy and suffering student? Rousseau's *Emile* and the path not taken in progressive educational thought. **Educational Theory**, v. 62, n. 3, p. 249-265, 2012.

MINTZ, A. **The labor of learning**: a study of the role of pain in learning. 2008. 210 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The Graduate School of Arts and Sciences, New York: Columbia University, 2008.

MONTOYA-JUAREZ, R.; SCHMIDT RIO-VALLE, J.; PRADOS PEÑA, D. En busca de una definición transcultural de sufrimiento: una revisión bibliográfica. **Revista Cultura de los Cuidados**, v. 10, n. 20, 2006.

MORRIS, D. B. **The culture of pain**. Berkeley: University of California Press, 1991.

PELLANDA, N. M. C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008.

RUBINSTEIN, R. L.; BLACK, H. K. Themes of suffering in later life. **Psychological Sciences and Social Sciences**, v. 59, n. 1, p. 1-24, 2004.

SCHELER, M. **The meaning of suffering on feeling, knowing, and valuing**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução: M. S. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SOLOMON, R. C. **The passions**: emotions and the meaning of life. Indianapolis: Hackett, 1993.

- URRUTIA-VARESE, M. **Pedagogies of pain**: useless suffering and educational suffering in the IB diploma programme and students' identity creation. 2015. Thesis (Master of Education) – The Faculty of Graduate Studies/Educational Administration and Leadership. University of British Columbia, 2015.
- VALLE, Bortolo. Simone Weil: o sofrimento como *pathos* da filosofia. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 31, n. 53, p. 574-603, maio/ago. 2019.
- VAN ZELLER, H. **The mystery of suffering**. Notre Dame, Indiana: Christian Classics, 2015.
- VANDERWEELE, Tyler J. Suffering and response: directions in empirical research. **Social Science & Medicine**, v. 224, p. 58-66, 2019.
- VOKEY, D. Longing to connect: spirituality in public schools. *In*: CARR, D.; HALDANE, J. (Eds.). **Spirituality, philosophy and education**. London: Routledge Falmer, 2003. p. 167-180.
- WEIL, Simone. **A gravidade e a graça**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEIL, Simone. **Opressão e liberdade**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- WILKINSON, I. **Suffering**: a sociological introduction. Cambridge, U.K./Malden, MA: Polity, 2005.
- ZEMBYLAS, M. Engaging with issues of cultural diversity and discrimination through critical emotional reflexivity in online learning. **Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory**, v. 59, v. 1, p. 61-82, 2008.