

SEGUNDA PARTE

A ESCOLA COMO LOCAL DE SOFRIMENTO

O SOFRIMENTO NA (PO)ÉTICA DO ENCONTRO ESCOLAR

Ana Maria de Moura Schäffer

A ideia de que se possa ensinar sem dificuldade está ligada a uma representação etérea do aluno. A sabedoria pedagógica deveria representar o lerdo (o “cancre”) como o aluno mais normal possível: aquele que justifica plenamente a função de quem ensina, porque nós temos de lhe ensinar tudo, a começar pela necessidade mesma de aprender! Ora, isso não é pouco (PENNAC, 2008, p. 213).

Este capítulo tem na epígrafe a sua justificativa, pois se propõe a olhar a escola poética e eticamente, ao considerá-la agente incentivador de produtividade, lugar de saberes acumulados e espaço de crescimento, mas também espaço onde a busca pelo conhecimento implica esforço e, às vezes, sofrimento. Emerson (2008, linhas 20-22) afirma que “cortejamos o sofrimento” porque temos esperança de que, pelo menos “possamos encontrar a realidade”. Tal consideração se caracteriza pelo que Freud (1974) diz, ou seja, que o

desejo de enfrentar a realidade levaria o ser humano a aceitar e justificar, de algum modo, a presença do sofrimento, pois podemos inferir que a escola, enquanto microssociedade, impõe algum sofrer causando, como refere Freud (1974, p. 116), “um mal-estar às crianças, aos jovens e aos adultos que nela convivem”. Segundo Favorito (2011, p. 183), o conceito de mal-estar de Freud está associado ao fracasso do projeto de felicidade humana e à consequente impossibilidade de a psicanálise oferecer uma solução terapêutica ou uma promessa de consolo. Não é, porém, nesse sentido que o compreendemos, quando ele é utilizado na expressão “mal-estar na escola”, pois esse mal-estar se apresenta sob diferentes facetas, entre as quais, segundo Aquino (1997) e Outeiral e Cerezer (*apud* FAVORITO, 2011, p. 182), estão “a violência, as drogas, as dificuldades nas relações professores-alunos, a desfiguração do ambiente escolar como local de ensino e aprendizagem, entre outras”.

MAL-ESTAR NA ESCOLA

A escola é para ser um dos lugares onde o processo de socialização, bem como a promoção e a transmissão do conhecimento historicamente acumulado acontecem. É nela que os laços entre crianças, jovens e adultos deveriam se estreitar e se firmar. Em contrapartida, é também no ambiente escolar que há “um interjogo de forças inconscientes, as quais se cruzam, se opõem, entram em conflito ou se reforçam” (OUTEIRAL; CEREZER, 2003, p. 36), e que podem resultar em sofrimento de algum tipo.

Pellanda (2008), base para nossa discussão aqui, alerta que essas forças inconscientes que se cruzam, provocando conflitos e descompassos no ambiente escolar podem ser responsáveis pelo sofrimento de alunos e professores porque falta à instituição escolar a aproximação com a vida como ela se apresenta na experiência diária, e que alunos e professores carregam consigo. Na cisão entre educação e vida, não há significado nos conteúdos estudados, tampouco as necessidades orgânicas são contempladas; conseqüentemente, as pessoas implicadas no processo educativo se perdem porque os sentidos construídos não emergem da ação humana, nem se manifestam como produção dos seres humanos. Mesmo assim, percebe-se que a preocupação da cultura moderna parece reforçar o formalismo da educação separada da experiência vivencial.

Pellanda, Araujo e Schneider (2007) fazem críticas às modernidades educacionais travestidas de inovações pedagógicas, como o trabalho com as competências e outros similares, pois são práticas mecânicas antigas que se apresentam com roupagens novas, mas que continuam afastando o processo educativo das reais necessidades dos alunos. Essa “falta de escuta sensível” indicada pelas autoras, tem atingido os alunos “no seu processo de desenvolvimento, trazendo muito sofrimento”. As autoras destacam alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem que se constituem em verdadeiras patologias e que comprometem o vínculo dos seres humanos entre si e ao meio no qual vivem, inclusive a relação consigo mesmos. Pellanda (2008, p. 1076) discute a “despersonalização”, à moda de von Foerster: “a patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência, concebendo um ‘universo sem sujeito’”, mas chama tal despersonalização de “uma prática esquizofrênica, no sentido de uma cisão entre quem aprende e o que se aprende”, pois o termo esquizofrênico tem origem grega, sendo composto por *schizô*, “cortar”, e *phrên*, “inteligência”.

Semelhante à despersonalização evocada por Pellanda (2008), poderíamos dizer também que o sofrimento ou mal-estar na escola, conforme nomenclatura de Freud (1974) se configura como “despotencialização do viver criativo” (FAVORITO, 2011, p. 283).

As tensões entre o singular e o coletivo vão se complexificando à medida que o espaço potencial ganha amplitude, e, inversamente, o espaço potencial ganha consistência à medida que aquelas tensões se expandem e se diferenciam, conforme a realidade externa vai se desdobrando, ao longo da vida humana. [...] a escola, como instituição social, representa um dos meios pelos quais, [...], ocorrem experiências de produção subjetiva em que a tensão entre o singular e o coletivo desempenha um papel bastante significativo na vida de crianças e de jovens. (FAVORITO, 2011, p. 284-285).

A MEDICALIZAÇÃO DA ESCOLA

Favorito (2011) insiste que a consistência do espaço potencial é revestida de precariedade; todavia, por outro lado, é justamente esse caráter problemático que pode esconder riquezas e potências, e se o ambiente não contribuir para a emergência desse espaço potencial, a aprendizagem não poderá transitar para modos mais complexos de experiência. Por isso, o sofrimento continuará a operar no espaço educacional como despotencialização do viver. Além disso, o autor aponta para outros fatores que têm acarretado mal-estar e sofrimento nas escolas: o embate travado entre a disciplina e sua rígida forma de segmentar o conhecimento e as reformas constantes impostas pelo desenvolvimento capitalista e que alcançam todos os segmentos da vida.

Sob tal perspectiva, “a patologização e a medicalização de crianças e de jovens na escola estariam cumprindo a função de controle subjetivo, apoiado na disciplina, no sentido do seu controle biopolítico de administração e de assujeitamento subjetivo” (FAVORITO, 2011, p. 288). Isso nos remete à perspectiva materialista de sofrimento (capítulo 1 desta obra), que indica a preocupação da medicina em trazer alívio ao sofrimento humano a partir do aumento da medicalização no sistema educacional. Com isso, conforme alerta Cross (2018), tendo em vista o alívio do sofrimento, a escola pode provocar um efeito contrário ao esperado, no sentido de anular a subjetividade e impedir a manifestação criativa dos sujeitos controlados por medicamentos, o que se torna fonte de sofrimento e desamparo. É nesse sentido, diz Favorito (2011, p. 289), que a escola vem sendo alvo de despotencialização progressiva tanto por parte do poder disciplinar, quanto do biopoder.

A partir de sua pesquisa em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, Pellanda (2008) enumerou causas de sofrimento que emergiram no contexto escolar analisado. A partir da escuta sensível dos alunos, a autora identificou vários aspectos que causam mal-estar entre os alunos, entre os quais a falta de sentido do que aprendem e a consequente dicotomia entre os conteúdos e a própria vida. Arelada a esses pontos está a negação do conversar, pois sem linguagem não há constituição significativa da realidade e de conhecimentos, portanto, de sentido. Outro aspecto que chamou a atenção de Pellanda (2008) foi a percepção dos alunos quanto à cisão entre o discurso oficial da escola, no Plano Político-Pedagógico e nos discursos dos dirigentes, e o que realmente acontece dentro da sala de aula. Há um descompasso na comunicação que afeta profundamente o bem-estar dos alunos.

Outro elemento causador de sofrimento na escola apontado na pesquisa é a falta de amor, de atenção e de diálogo. Para Pellanda (2008), é importante que os alunos se sintam vistos, recebam atenção, ao mesmo tempo que precisam participar das redes de amizade da escola porque são seres sociais. É isso que “é a dor de não ser visto”, segundo Maturana (*apud* PELLANDA, 2008, p. 1083). Esse elemento identificado na pesquisa nos remete à proposta do conceito de atenção por Weil (1993), que destaca que o sutil exercício

da atenção transcende o nosso eu. Quando prestamos atenção ao outro, aprendemos a enxergar aquilo que está diante de nós, escutando o que nos é dito, abertos por inteiro à realidade. Se não dialogam, não são vistos, nem ouvidos, os estudantes não desenvolvem autonomia e autoestima e, por isso, não conseguem dizer sim a si mesmos, não se afirmam a si próprios, nem podem dizer não àquilo que lhes é prejudicial. Por isso, o conceito de atenção é crucial para que os professores e toda a equipe escolar se apercebam da presença dos alunos para ajudá-los em suas angústias e inseguranças, pois a atenção seria uma espécie de renúncia radical aos projetos e modo de pensar, para que os indivíduos olhem para a realidade do outro.

PROVAS E SOFRIMENTO

Outro fator que os estudantes verbalizam, frequentemente como causa de sofrimento na escola é a avaliação do conhecimento, especialmente aquela que se realiza por meio de provas escritas. Para Pellanda (2008, p. 1084), “ao julgarmos o que o aluno sabe ou não sabe, estamos fazendo de acordo com os nossos próprios padrões de observadores e que não correspondem à realidade do outro”, o que leva ao grande equívoco da metafísica cartesiana que perpetua o conceito dualista mente/corpo, como já discutimos na perspectiva racionalista de sofrimento. Nessa visão, o sofrimento é situado no íntimo do eu racional, ao se atribuir mais valor ao aspecto intelectual, o que não só potencializa o sofrimento, como fecha as saídas para o sujeito num sistema que vê os alunos como máquinas, bastando acionar a mente para aliviar ou eliminar o sofrimento. “Cada vez que negamos nossas características biológicas de recolectores e compartilhadores de alimentos, que formam sistemas sociais fundados no prazer da convivência e não na competição, geramos neurose” (MATURANA, 2014, p. 107).

Cross (2018, p. 52-53) discorre sobre a questão das avaliações em que, segundo sua percepção, o conhecimento é quantificado com testes padronizados e formalizados por meio de um sistema de notas que avalia a soma da compreensão dos alunos em forma de números ou letras. A educação, segundo Cross, tem se tornado uma ciência, na qual a ordem e o controle são o que mais importam, tornando, com isso, a questão do sofrimento praticamente irrelevante. Ou seja, não há lugar para o sofrimento num sistema educacional que lamenta o fracasso e premia a perfeição. Como exemplo, Cross (2018) discute o comportamento da gestão escolar quando percebe que determinado aluno apresenta dificuldades no aprendizado de leitura. A experiência de sofrimento desse aluno ao tentar aprender a ler é considerada sintoma de algum problema mais sério: seria compreensão fonética, problemas de dislexia ou algum outro desafio diagnosticável, como afasia? Ou seja, a dor da criança para aprender é vista como uma oportunidade de diagnosticar para, assim, buscar a cura para o obstáculo. É a neurose, conforme Maturana (2014), que se prolifera nas escolas como forma de desvalorizar o sofrimento do aluno ao custo da

medicalização, que é uma forma de exclusão, provocando dor e desânimo e afastando os estudantes do objetivo educacional.

Outro exemplo trazido por Cross (2018, p. 115) faz referência a alunos cheios de energia, cuja presença perturba não só a classe toda, mas também desafia o docente, pois precisa chamar atenção desses alunos a todo momento. No caso, o sofrimento é experimentado por ambas as partes: pelo docente porque tem a obrigação de controlar a sala de aula e, como não consegue, sente-se frustrado e, com o passar do tempo, é tomado pelo sofrimento; por sua vez, pelos alunos que se distraem com os colegas agitados e podem vir a experimentar algum tipo de sofrimento também, seja com o sentimento de frustração, raiva ou confusão. Da mesma forma, é provável que os alunos inquietos e cheios de energia experimentem ainda mais sofrimento ao se depararem com um espaço de aprendizagem que limita sua energia ou os impede de se manifestarem para expressar seu incômodo. Na visão materialista, essa energia física e consequente perturbação são vistas como algo que precisa ser tratado com intervenção médica. Esse comportamento é, em geral, rotulado de TDAH e a solução encontrada é o isolamento dos estudantes “problemáticos”.

Na contramão dessa visão racionalista, há a sugestão de que o docente atenda, com cautela, os alunos agitados e cheios de energia, amenizando sua reação natural à frustração, dialogando com eles para saber como pode ajudá-los, assumindo, assim, a postura sugerida por Weil (1993) de observar, com calma, e esperar. Para Cross (2018, p. 116), o exemplo indica uma visão de sofrimento como forma de atenção concentrada, que vai na direção oposta das concepções dualistas do materialismo e racionalismo, buscando uma visão alternativa.

CONCLUSÃO

Muitas das pesquisas relacionadas ao sofrimento na educação apoiam a relevância do sofrimento no processo educativo como reforço e sustentação de aspirações educacionais legítimas. Embora nas perspectivas materialistas, imateriais, médicas e racionalistas o sofrimento seja considerado algo a ser eliminado, por outro lado, a abordagem da atenção concentrada, de Weil (1993) vê o sofrimento como oportunidade para que o discente incorpore a responsabilidade ética e, por isso, defende o sofrimento como pedagogicamente apropriado ou necessário para o sucesso educacional.

Frente ao que apresentamos, concordamos com Bartlett Jr. (2014) quanto ao fato de que a escola tanto pode ser um agente ativo na promoção do bem-estar físico, social e educacional de discentes e docentes, quanto a responsável pelo sofrimento de ambos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- 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 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Leadership and Change Program, Antioch University, 2014.
- CROSS, B. **The educational significance of suffering**: philosophical and cultural perspectives. 2018. 137 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Integrated Studies in Education (DISE), McGill University, Montreal, Quebec, 2018.
- EMERSON, R. W. **Essays**: experience. The Project Gutenberg EBook of Essays. Second Series, 2008. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/2945-h/2945-h.htm#link2H_4_0002. Acesso em: 13 ago. 2021.
- FAVORITO, Mario O. **Mal-estar na escola**: tensões entre o singular e o coletivo. Orientador: Carlos Augusto Peixoto. 2011. 314 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2011.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.
- MATURANA, R. H. **Transformación en la convivencia**. Buenos Aires: Granica, 2014.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PELLANDA, N. M. C.; ARAUJO, B. R.; SCHNEIDER, P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. **Sumários**, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/324/328>. Acesso em: 15 out. 2022.
- 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.
- PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- WEIL, Simone. **A gravidade e a graça**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.