



IX ANPED SUL
SEMINÁRIO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL **2012**

DIGNIDADE HUMANA COMO DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Roque Strieder - UNOESC

Resumo: Parte-se do princípio que a inclusão escolar exige olhar o ser humano de modo singular e pensá-lo com dignidade. Significa acolher crianças em seu ser e fazer, sem perder admiração por cada uma. Objetivo: Investigar dificuldades e possibilidades para criar ambientes de acolhida e aceitação que desenvolvam a dignidade em crianças do ensino fundamental. Colaboraram na pesquisa professoras e alunos das redes particular e municipal de SMOeste/SC. A investigação qualitativa utilizou como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada. Os dados foram organizados em três categorias de reflexão. Resultados: existem dificuldades para acolher e aceitar crianças; o uso recorrente de linguagens depreciativas destrói a dignidade e, seu impacto é duradouro, por criar imaginários de invalidação do ser da criança; a cultura dominante silencia falas, sedimenta relações de desconfiança e controle. Conclui-se que: o atual modo de vida carrega pré-conceitos que dificultam a aceitação do outro; a dignidade humana se realiza na convivência; exige recuperar a sensibilidade pela dignidade individual/social; incluir é reconhecer a singularidade e a pluralidade como atos de acolhida.

Palavras chave: Inclusão. Dignidade. Aceitação.

Considerações iniciais

O diferente de nós não é inferior. A intolerância é isso, é o gosto irresistível de se opor às diferenças
(Paulo Freire)

No desenvolvimento das pesquisas “A INCLUSÃO ESCOLAR e os desafios da aprendizagem” e “INCLUSÃO ESCOLAR: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes”, as referências teóricas e a participação de alunos e professores, nos fizeram perceber que discutir inclusão escolar implica, antes de tudo, reconhecer equívocos conceituais de ser humano bem como a fragilidade de vivências inclusivas, ou seja, não estamos numa sociedade inclusiva. Também entender que, no contexto da Idade Moderna a sociedade é uma entidade cuja ordem é artificialmente concebida pelo Estado. Essa reconceitualização de sociedade, bem como da ordem, como criações humanas, foram e são fundamentais para o reconhecimento dos seres humanos como iguais.

Desejar fazer inclusão escolar exige olhar o ser humano na perspectiva da dignidade humana. Evitar que crianças tenham sua dignidade abalada significa optar por uma lógica não excludente, mas de acolhimento e aceitação de crianças e jovens em seu modo de ser e seu modo de fazer, bem diferente da estória escrita a seguir, numa adaptação de Senge (2005).

Jussara é aluna matriculada numa escola. Ela tem 10 anos de idade e, como tantas outras crianças, muita energia alimenta seus sonhos de infância. Naquele dia, ao acordar de manhã cedo e expiar pela janela do quarto viu um amanhecer deslumbrante. O nascer de mais um dia com a promessa de sol radiante, de uma brisa a balançar seus cabelos a deixou eufórica. Com essa alegria fez a refeição matinal, beijou seus pais num gesto de despedida e foi para o local de espera do ônibus que a levaria para a escola. Com a fisionomia alegre entrou no ônibus e cumprimentou colegas.

Rindo e feliz desembarcou na porta da escola e com colegas tomou o rumo da sala de aula. Ali as coisas mudaram. A professora foi cobrando os temas e as leituras. Jussara foi questionada sobre uma temática do português e não soube responder imediatamente, ao que a professora disse “Você esqueceu de novo? Como você é avoadada!”. Mais tarde, em uma atividade de grupo, duas colegas a provocaram sobre o assunto que seria estudado, como ela não sabia, as colegas, imitando a professora disseram: “como você é avoadada!”. Alguns colegas próximos ouviram a manifestação e riram dela. Nisso chegou a professora e mandou que ficassem quietos. Assim que a professora se afastou os colegas se viraram para Jussara com um olhar que a culpou pela repreensão. Terminada a atividade de grupo, Jussara volta ao seu lugar senta na cadeira, baixa a cabeça, fica pensativa e distraída, desligada daquilo que a professora estava falando. A colega que senta a seu lado exclama em voz alta para todos ouvirem: “Você não pode mesmo aprender, está sempre distraída, é uma burra mesmo”. A professora ouviu, mas ignorou a manifestação e continuou com a explicação. Finalmente, a aula termina e Jussara volta para o ônibus, cabisbaixa e vencida em sua alegria e motivação. Senta-se num banco nos fundos do ônibus e fica em silêncio. Seus olhos estão abertos, mas não veem coisa alguma, ela se desligou de tudo. Ao chegar a casa, mal e mal toca na comida que a mãe preparara para o almoço, seu estômago estava doendo. Levanta-se, caminha devagar, olha para o chão e se percebe como errada, como problemática e defeituosa. Em seu imaginário voltam a soar as frases ditas pela professora, reforçadas pelos colegas e ela se percebe sendo menos do que imaginava e do que é na realidade.

A professora e as colegas negaram Jussara em seu ser e não em seu fazer. Menosprezaram o seu ser ao invés do seu fazer. Negaram sua identidade, sua individualidade, sua dignidade. Ao negarem o ser de Jussara, lhe disseram que está mal feita e destruíram a aceitação de si mesma e seu autorrespeito. Fecharam o mundo para Jussara e a deixaram fora do âmbito de sua legitimidade.

Jussara esperava poder dizer “adorei a escola hoje”, “fui respeitada por ser quem eu

sou”, foi vítima do uso de linguagem depreciativa e desrespeitosa. Uma linguagem que lhe comunicou ser portadora de defeitos, ser incompleta. Um dia de aula que foi para Jussara uma experiência que a deixou diminuída, frustrada e sem vida.

A violência da linguagem depreciativa, que carrega consigo o poder de destruir a dignidade, tem um impacto muito duradouro pela maneira como cria imaginários de invalidação do ser da criança.

Isso convida a pensar na dignidade da criança. Como sair do ensino fundamental com a dignidade intacta e sem incorporar a concepção de que se vale menos? É importante olhar a criança, conversar com a criança, reforçar junto à criança que ela tem valor em seu jeito de ser e, como tal merece respeito. Admitir que a aprendizagem está ligada à percepção que a criança têm do respeito por si mesma e do respeito que recebe de quem com ela convive. Induzir uma criança a pensar que “sou muito ruim em matemática e não sou inteligente”, é submeter a criança a níveis de frustração, capazes de consolidar sentimentos de que é estúpida e qualificada de segunda categoria.

O desafio do estudo foi: Como olhar as crianças com visão de dignidade e quais as raízes de dificuldades e de possibilidades para criar ambientes de acolhida e de aceitação? Como objetivo geral: Investigar raízes de dificuldades e de possibilidades para criar ambientes de acolhida e de aceitação que permitam o desenvolvimento da dignidade humana em crianças que frequentam o ensino fundamental.

É momento de sacudir a inércia intelectual e pedagógica sobre as condutas humanas exigindo desigualdade, desrespeito e silenciamento de pessoas desde a sua infância. Concepções de fato ineficazes para explicar nossas crescentes divergências e diversidades e, efetivamente inoperantes para produzir encontros de acolhimento humano, também nos processos de formação.

Nos redemoinhos e instabilidades educacionais

No plano político e civil legitimamos a igualdade, mas isso não foi e não é suficiente porque, na atualidade desejamos o direito à identidade, a pluralidade cultural e de valores e mais, desejamos reconhecer e defender essas diferenças, reconhecer e realizar a dignidade.

Em termos escolares e educacionais, ao direito de acesso universal, sob o lema da igualdade, segue-se o desafio da oferta de uma educação e aprendizagem com qualidade para todos. Desejamos o êxito de cada aluno no processo de aprendizagem ofertando

procedimentos didáticos pedagógicos capazes de estender essa qualidade a todos, eliminando os pressupostos e crenças da lógica classificatória e excludente, eliminando o esteio dos privilégios, porque agora não temos somente os escolhidos, previamente, adentrando na sala de aula. Aos que antes se negava o acesso, agora estão lá e isso significa multiplicação de alunos.

Educar é um fazer que envolve todas as dimensões do viver humano com o propósito de integrar corpo e espírito, tendo a consciência de que, quando isso não ocorre, teremos a alienação, a perda do sentido individual e social do viver. Educar exige, antes de tudo, fazer e conseguir a aceitação e a legitimação do outro numa perspectiva social e solidária. É essa solidariedade que permite dar sentido a vidas desfeitas, e sentido a vidas que tiveram sua dignidade destruída.

Cada ação pedagógica e cada passo educativo precisam agregar valor à vida de cada criança. Implica em parar para ver o que cada criança tem de bom, o que nela existe em potencial, sem a exclusão por antecipação. É dizer não ao rótulo de “incapazes” porque os esperados talentos não se coadunam às atividades previstas. É desejar oferecer ambientes de aprendizagem nos quais a responsabilidade fará realizar tarefas, não somente pela obrigatoriedade, mas por que motivadas a se sentirem bem com aquilo que fazem.

Para Luckesi (2003, p. 38), um exercício de dignidade humana é “acolher o educando [...] Sem acolhimento, temos a recusa. A recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado”. Dignidade significa postura de e em vida, ou ainda transformar a compostura em convivência.

São ações de aceitação e de acolhimento que sinalizam para a construção de um novo espaço de convivência. Acolher a mão estendida para aceitar o outro é uma relação, no sentido de um ser tocar um outro ser nesse contato, porque “tocar é uma forma profunda de admirar” (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 266).

É nesse viver com os outros e é nesse aceitar do outro que se realiza a aceitação plena de si mesmo com dignidade. Nas relações de interdependência se conforma nossa natureza existencial de seres sociais, como argumentam Maturana e Varela (1995, p. 50) “[...] ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência (mesmo quando não a achamos desejável em sua atual expressão), o indivíduo se encontrará livre também para aceitar legitimamente em si mesmo todas as dimensões que [...] possam ocorrer em seu ser e que tem sua origem no todo social.”

A antropologia afirma que o processo de humanização não foi uma construção

baseada na linguagem e ações de agressão, negação ou indiferença, mas de aceitação. Maturana e Rezepka (2000, p. 4) esclarecem que: “A negação é destrutiva, fecha a inteligência na autodepreciação e a centra na agressão. A aceitação é construtiva, amplia a inteligência no auto-respeito e a centra na colaboração. A negação do ser tira sentido à vida e ao fazer; a aceitação do ser devolve sentido à vida e ao fazer.” A agressão, quando recorrente, torna-se uma forma de aviltamento e degradação do ser humano, o que a torna, simplesmente, injusta. É na agressão de negação do outro e do tratamento de frieza e indiferença que se enraíza a praga da degradação de uma pessoa por outra alimentando o anseio de destruí-la.

O auto-reconhecimento será possível se a criança crescer longe da alienação, se crescer no respeito por si mesma e pelo outro e, se for capaz de “aprender qualquer atividade, porque sua identidade não está na atividade, mas em seu ser humano” (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 10). Isso coloca a educação num compromisso de formação humana, que tenha como fundamento permitir o desenvolvimento da criança como pessoa capaz. Capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro podendo “dizer não a si a partir de si mesma”, pois sua “identidade e confiança em si mesma não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros [...] de modo que possa colaborar precisamente porque não teme desaparecer na relação” (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 11).

Assmann (1998, p. 29) afirma que “O ambiente pedagógico tem de ser de fascinação e inventibilidade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos.” Educar é confirmar a dignidade, ofertando ambientes educativos que vão acontecendo, como propõe Maturana (2005, p. 29) a educação “se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. Nesse ambiente proposto por Assmann e Maturana não haverá espaço e nem abertura para a denúncia feita por Hannah Arendt (1993) de que antes, negava-se ao ser humano a sua plena integração e que, atualmente, o ser humano é expulso do mundo ou, o que é pior, ele é intimidado para que se reconheça excluído e se rejeite por não ter obtido o mérito de poder ser aceito, inclusive por si mesmo.

A (in)dignidade produzida pela modernidade

A produção de seres humanos, produtivamente inúteis, apresenta-se como um dos

subprodutos da lógica capitalista. Uma lógica que força uma profunda mudança na concepção de dignidade humana. Em conjunto com a produção de pessoas inúteis e da mudança na significação da dignidade humana, está a impossibilidade de, pela via do mercado, universalizar o bem-estar individual, social e qualidade de vida a cada um e todos os seres humanos. O alerta feito por Santos (2000, p. 239) fala desse equívoco:

A falência da possibilidade de manutenção em nível mundial de um bem estar social fundado na mercadorização, aliado ao aumento das injustiças sociais, da mudança dos valores culturais para uma direção pós-materialista e o aumento da exposição de fatores opressores, tais como das mulheres, minorias, crianças e da natureza, contribuem para questionar a qualidade e quantidade de vida produzida pelas transformações que ocorrem de forma normal, pois esta se mostra cada vez mais anormal.

A concepção do liberalismo econômico é que o ser humano não passa de um indivíduo isolado, egoísta e distanciado da solidariedade. O capitalismo conseguiu transformar o ser humano numa coisa útil, sem possibilidade de reconhecimento de valor em si mesmo.

A des-dignificação humana continua encontrando suporte em organizações e ações humanas, com relação à intolerância, o egocentrismo, o etnocentrismo e a incompreensão. Também a encontramos na insistência de que os comportamentos dos outros tenham a valorização de atitudes “ideais”, uma espécie de chave guia que não suporta desvios e diferenças. Partimos do princípio de que nossas medidas são a referência para medir a outros.

Na busca da perfeição, o ser humano coloca em risco a humanidade inteira. Em debate com Habermas, o então cardeal Ratzinger (2005, s/p) afirma:

O homem é agora capaz de fabricar homens, produzi-los, por assim dizer, em um vidro com reagente. O homem se torna produto, e com isso se altera a relação dos homens consigo mesmos no seu fundamento mesmo. Ele não é mais um presente da natureza ou do Deus criador; ele é seu próprio produto. O homem desceu até o fundo do poço do poder, até a fonte de sua própria existência. A tentação de agora finalmente construir o homem direito, a tentação de fazer experimentos com humanos, a tentação de encarar os homens como lixo e eliminá-los não é uma fantasia de moralistas inimigos do progresso.

A evolução tecnológica e sua capacidade de interferir na naturalidade do ser humano foi tema de debate no *XI Simpósio Internacional IHU: o (des)governo biopolítico da vida humana*, realizado em 14/09/2010 na Unisinos. As tecnologias simbolizam uma espécie de poder supremo que, aliando falta de delicadeza aspiram transpor a humanidade e construir indivíduos conformados, sem identidade.

Convivemos com a possibilidade de reduzir a concepção de ser humano a detalhes, como o prazer consumista, a ignorância coletiva, o uso de diversas personalidades, mas

nenhuma que seja própria de si mesmo. Impugnamos as diferenças na perspectiva da regulação e homogeneização. E, nessa forma de viver desumana proporcionamos aberturas para ainda maiores desencontros de humanidade.

Candiotto (2010), no contexto da temática do XI Simpósio Internacional, desenvolveu o tema: *O biopoder e a governamentalidade*. Candiotto (2010, p.10) relembra Foucault e sua referência à expressão “ortopedia moral”. Por meio dela, entende Candiotto, Foucault pretendia

mostrar que os imperativos morais da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX eram indissociáveis de tecnologias de poder disciplinares que visavam à constituição de um indivíduo normal e adaptado aos processos de industrialização da época mediante o investimento no corpo: controle do espaço e do tempo, atenção à minúcia dos atos e gestos, criação de um campo de visibilidades, tudo para que o corpo se torne produtivo e a vontade, obediente.

No contexto educacional o biopoder semeia um modo de vida, limitado e controlado, administrado e individualizado, pautado em resultados. Para Costa (2010, p. 15), o biopoder “se expressa através de mecanismos que decidem que vidas são qualificadas como dignas de serem vividas (passíveis de inclusão) e que vidas são qualificadas como indignas de serem vividas (passíveis de exclusão).” A educação pode ser usada como mecanismo criador de imaginários que, naturalmente, qualificam vidas como dignas ou indignas de serem vividas. Uma espécie de naturalização da exclusão e da existência de “vidas que não merecem viver” (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 111), ou ainda de “Vidas desperdiçadas” (BAUMAN, 2005).

O biopoder é considerado forma complexa de controle que exclui através de políticas de inclusão. Especificamente, sobre essa temática Lopes, Lockmann e Hattge (2010, s/p) afirmaram:

Inclusão, para longe de leituras salvacionistas do termo ou para longe de experiências pontuais, pode ser entendida como uma estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social. Ou seja, ao incluir todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo, está-se, ao mesmo tempo, regulando e controlando suas formas de ser, agir e viver no mundo [...] A população é constituída como um conjunto que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser regulada, controlada e, portanto, governada.

Uma proposta que não prioriza preocupação com o outro, mas está atenta à necessidade que se tem do outro para realizar a continuidade de um modo de vida que, de forma enganosa, pretender tornar-nos cada vez mais autônomos e autossuficientes.

Esse cenário, sedento de inovações, cada vez mais acelerado e fluido tem reflexos, infelizmente, de banimento de muitas pessoas que não conseguem entrar no “carro do progresso” ou, mais exatamente, aqueles “que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos, os que não obtiveram permissão para ficar”, denominados como o “refúgio humano” (BAUMAN, 2005, p. 24).

De forma inovadora a des-dignificação humana é vista dentro de um padrão de normalidade e aceita como natural. Bauman (2005) entende que a chamada superpopulação, não faz referência somente ao número de pessoas em cada país, mas também a imensidão das pessoas consideradas “lixo humano”. O Estado tornou-se um garantidor do medo e da insegurança, pois, através de uma destruição criativa, incita a negação dos diferentes, nomeando-os como “refúgio ou lixo humano”, como “estranhos”, ou usando denominações mais sutis como “imigrantes” ou “intocáveis”.

Apesar de legislações serem criadas para amenizar a situação daqueles que, além de rejeitados na sociedade foram rejeitados na vida, a humanidade segue substituindo a confiança pela suspeita universal. Para Bauman (2005, p. 43) “O espaço ordenado é governado pela norma, que é uma norma exatamente à medida que proíbe e exclui. A lei se torna lei quando exclui do domínio do permitido os atos que seriam autorizados se não fosse a presença da lei.” Agamben (2002, p. 34) afirma que “O direito não possui outra vida além daquela que consegue capturar dentro de si através da exclusão inclusiva da *exceptio*: ele se nutre dela e, sem ela, é letra morta.” E, escreve em outro momento (p. 26) “não é a exceção que se subtrai à regra, mas a regra que, suspendendo-se, dá lugar à exceção e somente deste modo se constitui como regra, mantendo-se em relação com aquela.”

Dignidade e educação

Assmann e Mo-Sung (2000, p. 294) enfatizam a responsabilidade educacional para superar a lógica da exclusão “não cabe duvidar que educar é uma luta contra a exclusão. Nesse contexto, educar hoje é realmente salvar vidas”.

Apropriar-se da noção de acolhimento e aceitação da diversidade humana é predispor-se a agir de forma inclusiva no desafio de salvar vidas. Para Sasaki (2006, p. 42) a prática inclusiva repousa no princípio da valorização de cada pessoa e, “quanto mais sistemas adotarem a inclusão, mais cedo se complementará a construção de uma verdadeira sociedade - a sociedade inclusiva”.

Um objetivo que precisa ultrapassar a velha tradição, doentia e segregativa, que fere a honra de seres considerados “anormais”. No fazer educação inclusiva já não é suficiente posicionar-se favoravelmente à inclusão escolar, mas desejar e construir a inclusão social, fundamentada em princípios inclusivos que envolvam todos os aspectos da vida.

Em artigo, Nabuco (2010) faz provocações pertinentes sobre os normativos da inclusão e a vivência inclusiva efetivada. Para a autora os normativos documentais, como garantia de direitos a grupos especificados, ora incluem e ora excluem, por definirem público alvo, critérios e considerações de restrição. Nas considerações sobre textos do Ministério da Educação a autora levanta alguns questionamentos:

Será possível conceber a educação como inclusiva a partir de uma política nacional de Educação Especial? A Educação Especial em si já não seria uma fabricação da categoria de desviantes estigmatizados em noções pseudocientíficas de déficit ou de superdotação? [...] Sendo a Educação Especial uma política nacional de uma proposta pedagógica da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, o risco não seria o de incluí-la em uma tradição histórica de exclusão? (p. 66-67).

Na vertente da expressão “política é educação”, Nabuco (2010, p. 69) evoca “o que a sociedade espera de seus membros”. Na escola os professores esperam por alunos ideais, as famílias por um conviver perfeito, os poderosos pela realização de seus privilégios. Com essas concepções caímos em armadilhas falseando os propósitos da educação inclusiva, por categorizarmos o que é singular, estabelecendo vontades e desejos do que se chama perfeição, exigindo ignorar ao outro.

Recriar o espaço educativo escolar é priorizar, nos planejamentos e nas salas de aula, a abertura para espaços de cooperação possibilitando aos alunos um desenvolvimento como seres humanos com dignidade. Uma oportunidade para diversificar experiências como propõe Mantoan (2006, p. 54)

partilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns [...] Ensinar, na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais, no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis [...] as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Educação inclusiva, antes de tudo, possibilita a dignidade de cada um, possibilita avançar para uma sociedade mais humana, enraizada no acolhimento e aceitação do outro ignorado e marginalizado. Realizar o ser humano em sua dignidade significa perceber o outro como detentor de personalidade própria ao invés de seguidor de padrões arbitrários

preconceituosamente determinados.

A educação, em suas inúmeras dimensões, é portadora das melhores e maiores esperanças para realizar a dignidade humana. Em suas mãos está a chancela de um mundo melhor, um mundo que compreende, aceita e ama o outro em suas diferenças, um mundo capaz de solidariedade e sensibilidade humana.

Apresentação e discussão de dados

O estudo foi desenvolvido tendo como sustento a pesquisa qualitativa. Dada à natureza e especificidade da pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada.

A pesquisa de campo foi aplicada no universo das escolas que atendem crianças do ensino fundamental - rede municipal e particular - de São Miguel do Oeste/SC. Justificamos sua escolha considerando o Município um pólo regional que realizou três eventos sobre educação inclusiva com patrocínio do MEC.

Por tratar-se de recorte de relatório de pesquisa serão apresentadas algumas falas de parte dos pesquisados. Destacamos a participação de três professoras e três alunos, cuja escolha seguiu a ordem crescente das indicações no relatório, ou seja: professoras: P1, P2 e P3 e alunos: A1, A2 e A3.

Para uma melhor organização e visualização dos dados e da respectiva reflexão, o desenvolvimento foi feito tendo como base três categorias de reflexão.

1) Vivenciando sentimentos de aceitação, reconhecimento e acolhida

A aceitação e compreensão do diferente como diferente, no imaginário dos pesquisados é frágil e pouco consistente, pois inúmeras considerações feitas não consideram o outro como ser de singularidades. A grande maioria das interpretações concebe como diferente apenas o indivíduo portador de alguma necessidade especial e, portanto, seu esforço e entendimento estão limitados ao reconhecimento, como diferente, esse portador do estigma de “anormal”.

A decisão de oportunizar vez e voz ao ser diferente transforma o ambiente escolar num *locus* de efetiva convivência e aprendizagem. Lá, como expressa (P1) “As crianças ficam felizes, o aprender causa prazer, alegria”. Também (P2) afirma que na escola acolhedora “As crianças se sentem bem, não tem dificuldade nenhuma de relacionamento. Se sentem

acolhidas. Entre eles também tem um relacionamento bem tranquilo.” A escola acolhedora será fonte viva de paz interior e de realização humana, como sonhada por (P3) ao afirmar que a criança “se envolve nas atividades, naquilo que você está trabalhando, no conteúdo, na dinâmica, na interação do grupo [...] não que participa falando, mas você vê que os olhinhos deles chegam a brilhar, e você vê que eles entendem que não estão perdidos, vê que eles internalizam, e isso percebo na forma, no modo de agir, no olhar.”

Na continuação (P3) afirmou “E esse ambiente a gente vai criando aos poucos, pois é nesse momento que a criança sente-se única e diversa na forma de ser e, por isso, não se vê como inferior”. Santos (apud MANTOAN, 2006, p. 24-25) afirma que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. Significa que é na convivência que práticas educativas iluminam o acolhimento e aceitação ou restringem para o afastamento e classificação ancorados num sistema que dá vez aos escolhidos e que insiste na vegetação dos denominados “indigentes”.

É esse enredamento de relações de amizade e afetividade que permite testemunhar a importância da escola na construção e consolidação da dignidade humana, como manifesto por A3: “Realizada. A escola é tua vida e isso é gratificante.”

2) Vivenciando sentimentos de perda da autoconfiança e dignidade

Instigamos os pesquisados a refletirem sobre o modo de falar e de fazer das crianças, quando as mesmas não conseguem acompanhar a aprendizagem por um longo tempo, quando não entendem o proposto por determinada atividade e, se quando ocorre é perceptível a perda da autoconfiança.

De forma preocupante a perda da autoconfiança e da dignidade se acentua em idade cada vez menor atingindo o universo das vivências infantis e com promessas de adultos ainda mais desenganados de si mesmo. Maturana (2005, p. 31) questiona

Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores?
Como poderia a criança olhar para si mesma se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou o que não deve ser?

Compreender a linguagem como significadora e potencializadora de ações e relações interpessoais é um bom início para que se preserve a dignidade humana. A linguagem pode desencadear condutas e coordenar ações consensuadas de aceitação ou hierárquicas e de

obediência.

As manifestações das professoras são elucidativas e reafirmam tratar-se de experiências que, além de ofenderem o ser das crianças, as fragilizam em sua autoestima e dignidade. Para P1 uma das primeiras atitudes mostradas pelas crianças é “Se omitir, se fechar, se desligar, se neutralizar”, para logo em seguida permanecerem “em tom de voz fraca e cabisbaixa”. São manifestações de perda de autoconfiança e autoestima porque o entrelaçar das expectativas, dos desejos e das aspirações da professora e das crianças não se encontram. Quando esses desencontros se tornam recorrentes, professoras e crianças ficam invisíveis, na presença, e entram em domínios de ações cada vez mais incongruentes reforçando autonegação e a negação mútua. Fragilizadas no olhar de admiração para si mesmas, as crianças se fecham em interações que potencializam operacionalmente a negação de sua dignidade.

P1 admite que quando isso acontece a criança “Fica de lado com medo de se expor.” É importante destacar que essa desvalorização não é resultado de limitações do ser da criança, mas sim uma característica cultural constituída na base da dominação e do exercício de hierarquia na relação professor aluno, uma relação de alguém que sabe com alguém que não sabe. Sentimentos de autonegação resultam da negação dos próprios desejos em nome da satisfação dos desejos e expectativas de outros, sejam os presentes na matriz curricular, sejam os das professoras, sejam das metas a cumprir ou dos resultados a serem atingidos. A autonegação torna a criança indiferente a si mesma e a obriga a negar o seu presente existencial. Negar-se é entregar-se à agressividade como expresso pela P3 ao declarar que “[...] Alguns se fecham, outros ficam indisciplinados. Alguns ficam agressivos. Eu tinha um aluno que quando eu pedia para eles fazerem algo, ele se negava, reagia violentamente.”

Buscando identificar, junto aos alunos, não só as manifestações, mas as causas inibidoras da autoestima, os questionamos se na escola houve momentos de tristeza e frustração porque obrigados a fazerem algo que não queriam, e como se sentiram nesse momento.

A1 evidencia o impacto negativo das linguagens depreciativas de poder “vou pegar vocês pela garganta”, e de desconfiança com relação ao seu sonho de ser piloto “quem você acha que é?”.

Mas, A1 se mostra resistente e percebeu que a trajetória de sua vida não, necessariamente, será destruída por aqueles que não confiam nele. Sabe da importância do outro, mas reconhece o significado de resistir às tentativas de destruição de seus desejos e

expectativas “Já pensei que não iria conseguir. Mas pensei: Mas como eles vão saber?”.

As crianças ao se sentirem valorizadas e aceitas elevam a autoestima e se desafiam a viver. A educação é um espaço de plenitude de dignidade, onde “todos são merecedores de serem tratados com dignidade, cada um na sua singularidade” (PCNs, 1997, p. 119).

A3 relata um fato ocorrido:

Tive uma briga com um menino uns dias atrás. Aí teve um trabalho e a professora fez as duplas e colocou nós (dois) juntos [...] Me senti humilhada, por que não era por “birra” mas, porque não conseguiria produzir mesmo, juntamente com ele. Fiquei chocada com a atitude dela, triste, envergonhada comigo mesma, não esperava aquela reação.

Mais uma vez, evidencia-se que relações com o firme propósito de controle implicam negação, por que submetem à obediência. O resultado é humilhação, tristeza e vergonha de si, além de inanição diante do outro que se apresenta como superior. A3 foi limitada em suas emoções criou para si mesma, empecilhos para a autoaceitação e aceitação do outro.

3) O outro e a efetividade da dignidade

Nas entrevistas os alunos disseram que algumas atividades contemplam dimensões de dignidade. Para A2 estar na escola “É bom, fizemos muitos passeios, excursões e atividades dinâmicas [...] brincadeiras com cordas são bem divertidas [...] ainda faço muitos amigos”.

Para A3 a escola “Ocupa metade do dia, sem isso me sentiria uma completa desocupada [...] Além do que, aqui, também construo grandes amigos, me relaciono bem.” Construir amigos e relacionar-se bem é também criar imaginários de pertença a uma comunidade, sentindo-se integrado e corresponsável por tudo o que nela acontece. Segundo Maturana e Rezepka (2000, p. 16) “A educação também não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela.”

A aposta da humanidade em processos educativos, desde os gregos, tem como princípios a educabilidade. A perspectiva de que a pessoa seja perfectível (HANNOUN, 1998) é um crédito na melhorabilidade do ser humano. A educação desencadeia mudanças no imaginário individual e social assumindo, em corresponsabilidade, a construção das convivências.

O aumento da congruência implica responsabilidade e compromisso vital pela dignidade própria e de outros. Para as professoras investigadas o compromisso de ajudar as crianças na re-conexão com o universo da autoestima, da autovalorização e da dignidade exige,

[...] um amparo profissional [...] o próprio contato que você tem com os alunos é bem importante [...] se estão com frio ou com fome [...] mas falta um pouquinho o afetivo, os pais trabalham muito, tem crianças que só vêem o pai no final de semana, tem crianças que vivem só com o pai, a mãe só vêem na férias por que a mãe mora longe [...] então as vezes eles vêm e olham para você eles querem só um abraço, sabe? Eles querem só que você converse (P3)

Para P3 a congruência requer desejos de atenção, requer cuidado acolhedor e tenro, como escreve Fernández (2010, p. 60) “aquele estado de confiança primária na realidade, que se adquire nos albos da vida ao calor da ternura, isto é, deste cuidado, proximidade, amor e entrega pessoais, que criam no pequeno ser humano uma visão boa do mundo.” Essa acolhida, centrada na ternura, possibilita a continuidade de uma vida num contexto cultural de bem-estar e irá confirmar esse modo de viver. A rejeição ou a indiferença será a porta aberta para um devir cultural traiçoeiro e fará a criança mergulhar no fosso da negação e da depreciação de si mesma e de outros (MATURANA e YÁNEZ, 2009). O presente e o futuro das crianças, numa ou noutra cultura, será soberanamente distinto. No primeiro a segurança e a confiança de que encontrará ajuda definirá a dinâmica de seu universo relacional. No segundo a dinâmica relacional e o viver será doloroso e cheio de sofrimento, porque centrado numa rede de linguagens depreciativas que geram desconfiança, medo e insegurança, além da necessidade de controle, de subjugação e dominação.

Um ambiente escolar vivido na espontaneidade das relações de aceitação e reconhecimento da diversidade transforma-se numa escola inclusiva, porque portadora de olhares para as singulares, de olhar com visão de dignidade, superando pensares e ações discriminatórias, porque capaz de recriar ambientes acolhedores e de proximidade, fundamentados no cuidado e na compreensão. É o desafio de P3 “Observando, observando e observando mais e mais e assim, a gente fica sabendo, nas conversas que a gente tem individualmente [...] pelo fato de eles nos falarem [...] a gente consegue entender o porquê daquela atitude em tal momento.”

Maturana e Verden-Zoller confirmam essa tendência, e afirmam que o seu contrário implica na continuidade reprodutiva de relações antissociais porque anti-humanas.

Temos a capacidade de viver no amor se nele crescemos; e nele precisamos viver para ter saúde espiritual e fisiológica. Não há dúvida de que também podemos aprender a indiferença, a desconfiança ou o ódio, mas quando isso acontece cessa a vida social. E [...] se termina a convivência social humana acaba-se o humano (2004, p. 133).

A título de finalização

O humano não está na constituição genética, a dignidade não é biológica, mas constituída nas convivências como seres humanos. A esperança para a plenitude da dignidade humana está na recuperação e conservação das relações de convivências mútuas, alimentadas no amar e na espontaneidade da aceitação. Mudar a lógica da des-dignificação é nossa responsabilidade e, depende diretamente de nossos desejos como seres humanos vivendo humanamente a pluralidade que teimamos em esconder por muito tempo, mas que ressurge como prêmio de nossa continuidade como seres humanos.

Com relação ao objetivo proposto destaca-se que, diante de uma sociedade ferida pela violência agressiva, pela injustiça na distribuição de bens materiais, culturais e sociais, fortemente ferida pelo abuso, pela falta de ética, pelo desejo de controlar a vida do outro e pela fragilidade de estabelecer relações humanas solidárias e de convivência, olhar as crianças com visão de dignidade é um indicativo humanizador. Diante da crise cultural que domina, segrega e semeia a autonegação e a negação do outro, olhar a criança na aceitação significa uma tentativa de reencantar o ser humano para consigo mesmo. Significa também, por meio de ações educativas acolhedoras diminuir a ansiedade, a desconfiança e preencher o vazio interior recheando-o consigo mesmo e com a presença do outro. A visão da dignidade, como ação educativa de aceitação do ser da criança, no desafio de melhorar o seu fazer, é oportunidade para que elas cresçam sem os estigmas da ansiedade, da angústia e do temor diante do outro, para então reavivar sua herança antropológica de um ser em realização quando convivendo consigo e com os outros.

Referências

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer - o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG. 2002.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 6ª ed. R.J.: Forense Universitária. 1993.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes 1998.
- ASSMANN, H. e MO SUN, Y. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. R.J.: Jorge Zahar, 2005.
- CANDIOTTO, C. A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana. In: *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. S. Leopoldo/RS, 21/09/2010. EDIÇÃO 344.

COSTA, S. G. A cultura do empreendedorismo na educação. In: *Revista do Instituto Humanitras Unisinos*. S. Leopoldo/RS, 21/09/2010. EDIÇÃO 344.

FERNÁNDEZ, N. M. G. É possível uma teologia da ternura? In: *Perspectiva Teológica* Ano XLII nº 116. Jan/abril. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2010 - p. 45/75.

HANNOUN, H. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Unesp, 1998.

LOPES, M. C., LOCKMANN, K. e HATTGE, M. D. A articulação entre inclusão e biopolítica. In: *Revista do Instituto Humanitras Unisinos*. S. Leopoldo/RS, 21/09/2010. EDIÇÃO 344.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

MANTOAN, M.T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MATURANA, H. e REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psi, 1995.

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4ª Reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC. Brasília, 1997.

RATZINGER, J. *O cisma do século 21*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2404200509.htm>. Acesso em 09/2005.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente, V. 1*, São Paulo: Cortez, 2000.

SASSAKI R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7 ed. R.J.: WVA, 2006.

SENGE, P. *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.