

Gestão do cuidado: por uma disposição afetiva de antecipar-se ao bem-estar do outro

Ana Maria Borges de Sousa¹

João Cabral de Melo Neto (2000) escreveu um poema intitulado “tecendo a manhã”, para nos mostrar a indispensabilidade do outro na experiência de fazer-se espécie. Para ele,

um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. Amanhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

É de nossa natureza social constituir relações de interdependência para que possamos nos manter presentes no enredo da experiência. Larrosa² (2002: 21) nos ensina que a *experiência é o que nos acontece, o que nos toca*, portanto, toda forma de crueldade, de perversão praticada contra pessoas e outros seres vivos nos afeta, marca em nossa pele inscrições de dor e sofrimento social, mesmo quando não percebemos individualmente, pois ninguém pode manter-se imune ou indiferente para sempre. É na presença de outros sujeitos que o nosso ser-no-mundo experimenta a *mesmidade* e a *alteridade*, para saber-se único e diferente, porém insuficiente como individualidade. A presença do outro, como pessoa integrante da convivialidade e sujeito da experiência, nos acena a reconhecê-lo como outro-relação, *um território de passagem* que, ao mesmo tempo, registra no encontro

¹ Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC. Coordena o NÚCLEO VIDA E CUIDADO: ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIAS (www.vidaecuidado.ced.ufsc.br). É Facilitadora Didata de Biodanza, pela International Biocentric Foundation e realiza, em parceria com outros profissionais, pesquisas no campo das violências praticadas contra crianças.

² LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada na *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. (Pp 20-8).

as marcas afetivas de sua distinção. Este sujeito da experiência se sabe pela receptividade, pela disponibilidade e, principalmente, pela sua abertura a hospitalidade do outro. Ele não nos pertence, não se deixa possuir por nossos desejos e interesses, ainda que se mantenha culturalmente em nós.

Larrosa (2002: 25) destaca ainda que,

a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta (...), a travessia, o percorrido, a passagem. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Nesse cenário está a possibilidade de pensarmos as práticas educativas a partir do par *experiência/sentido* (Larrosa, 2002:20). Ou seja, de atender as demandas de proteção à população infanto-juvenil a partir de ações pedagógicas diferenciadas, nas escolas públicas e nas demais unidades que integram a Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente, especialmente na Região Sul do Brasil. Como educadores e educadoras, somos convidados a estar presentes em práticas educativas inovadoras, criando atitudes que tenham por intenção promover a mais ampla participação nas ações que fortaleçam a Gestão do Cuidado com a vida.

Motivações reflexivas

Quantas vezes já dedicamos um momento de nossos dias para refletir sobre o que estamos fazendo neste Planeta? Por que escolhemos a profissão de professores e professoras, com tantas implicações para fazer-se práxis? Gostamos de ensinar, de conviver, de construir conhecimentos com crianças e adolescentes? Quais mundos lhes ensinamos? Como inserimos o *outro* como referência fundante da aprendizagem, sem precisar moldá-lo a nossa imagem? Qual é a ética que orienta nossas relações cotidianas? Qual é a estética que bordamos no cotidiano? Como e quando agimos diante da dor do

outro? Como e quando vibramos frente a felicidade deste *outro*? Poderia provocar inúmeras questões motivadoras de nosso pensar, mas, se assumirmos um debruçar-se pelo menos sobre uma destas, a intenção terá efetivado o seu ofício.

Aceitar pensar o mundo onde vivemos só acontece no movimento de nos pensarmos, na coragem de não nos excluirmos da reflexão. É nessa dança de rupturas e acolhidas que podemos nos tornar melhores como seres humanos, enfrentar o *outro* que habita nossa corporeidade, os *outros* afora e de dentro de nós, para desfrutarmos de uma musicalidade consciente que faz deslocar nossos passos pelos salões da existência e nos arriscarmos a encontrar os sentidos de viver uma escola que protege, uma vida orientada pelo cuidado recíproco. É com essa motivação que vamos conceber a Gestão do Cuidado como alicerce de políticas públicas que não se pautam pelo estado de exceção (daquilo que falta), mas do direito (daquilo que todos podem ter), portanto, não opera na *lógica do dever-ser*, uma lógica que em geral *despossui* a população infanto-juvenil de seu reconhecimento como *legítimo ser-no-mundo* (Maffesoli, 1996).

É indispensável compreendermos Gestão como experiência que acontece na forma de política de afetos, encaminhada para tornar viáveis os corpos: da infância e adolescência pobres, marginalizadas; das sexualidades das meninas-mulheres e dos meninos-homens das camadas populares; das separações discriminatórias de raça. Uma Gestão que se organiza pelo entrelaçamento das suas legitimidades, recusando o controle e a anulação das diferenças. E o Cuidado, como gesto concreto, sensível, que se expressa no movimento de congruência entre corporeidade e cognoscibilidade, porque se realiza em um espaço de potencialização da vida: o *nicho vital* (Asmann, 1999).

Nesse sentido, a Gestão do Cuidado é entendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente *sacralidade* viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos que se realizam na escola e nos outros lugares de convivência. Ou seja, uma modalidade de Gestão e de Cuidado que respeita as especificidades inerentes aos organismos vivos, tais como o ritmo, o ímpeto, as emoções e sentimentos endógenos; que reconhece as instituições, e de maneira singular a escola, como lugar social do cuidado, para assegurar a cada criatura humana o pleno desenvolvimento e a sua integridade. Que desafia, cada um/uma de nós, a se libertar das imagens já mexidas para aventurar-se na

recusa incondicional do sofrimento. Ou como diz Serres³ (2001: 15), *para se libertar desse barco é preciso ir procurar sua alma no paiol, no lugar onde o fogo é verdadeiramente perigoso, num dia de desespero*. Para se libertar é necessário não saber o que já se sabe, desconfiar do conhecido para viver uma segunda vez.

À medida

Reflexões desejosas

Se nossos medos têm um efeito paralisante, nossos desejos têm poder acelerador. Serres (2001: 19) poetiza que para estarmos aqui, como co-criadores do nosso mundo, para sairmos do labirinto sem perder o fio multicolor do *Ariadne*, é imprescindível reencontrar os desejos de vida asilados na alma, pois *a alma de superfície, salvo milagre, cria obstáculo a nossos amores, como se tivéssemos uma couraça de tatuagens. É preciso depor a couraça, fundir o mapa dos caminhos e das encruzilhadas, descobrir a alma ou fazê-la arder de outra maneira, para que as chamas se misturem*. O abandono de nossos desejos nos torna prisioneiros das convenções que maculam a experiência coletiva. E o que desejamos, no contexto dessa formação? Fortalecer a construção de uma Gestão do Cuidado nas instituições, com atenção diferenciada para as escolas públicas da Região Sul do Brasil. Para que este desejo se traduza em acontecimento, queremos indicar um **Código de Atitudes**, que atribua prioridade a:

- a) Reconhecer, teórica e praticamente, a criança e o adolescente que se encontram imersos em contextos de violências, a partir de suas necessidades infanto-juvenis.
- b) Avançar na compreensão das violências, como fenômenos complexos, que não se pode explicar com um olhar binário, assentado em explicações reducionistas de causa e efeito.

³ SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Tradução Eloá Jacobina.

- c) Desconstruir as concepções patriarcais, adultocêntricas e segregacionistas, que se revelam nos processos pedagógicos escolares e não escolares, e que produzem procedimentos carregados de outras violências.
- d) Dedicar uma escuta sensível às falas dos sujeitos que chegam às instituições para viver seus direitos, viabilizando a expressão de sua história a partir do lugar em que se encontram.
- e) Potencializar os casos atendidos na Rede de Atendimento, como fontes de estudos e pesquisas para alargar e qualificar as Políticas Públicas de Atenção.
- f) Assegurar, a cada sujeito inserido em contextos de violências, o direito a atenção integral e a oferta de mecanismos institucionais que evitem a incidência e a reincidência do sofrimento.
- g) Irradiar, a partir da escola para o seu entorno, ações qualificadas que recusem as violências como artefato de solução de conflitos.
- h) Produzir e utilizar materiais didáticos que problematizem as violências existentes no contexto cotidiano, dentro e fora da escola.
- i) Recusar as violências.

Há um labirinto a percorrer para viver o **Código de Atitudes**, e este é recheado de percursos complexos que precisam ser decifrados, também de intervalos confusos pelo que mostram e escondem. Decidir é preciso, e compromisso também porque não há brechas para a indiferença. O ponto de partida? A superação teórico-vivencial dos discursos que atravessam as práticas político-pedagógicas:

1. **Jurídico-Normativo:** orientado por atitudes que buscam homogeneizar o diverso; pelo legalismo e suas convenções adultocráticas, que apostam em procedimentos nem sempre pertinentes aos interesses de crianças e adolescentes. Norteados por um modelo que se julga “senhor de decisões”, essa modalidade de discurso nutre-se de uma poder-dominância (Foucault, 1995), judicativo, racionalista, tutorial da raça, da minoridade do social, do *ethos* da virilidade, das regras predominantes. Ele oportuniza o cultivo de outras violências, entre as quais: a) os modelos de avaliação da aprendizagem; b) as concepções que pautam a organização escolar; c) a evasão e a culpabilização isolada do sujeito; d) os referenciamentos ao *outro* como não

legítimo em seu contexto. E ainda, na Rede de Atenção: e) os prontuários não atendidos; f) as filas de espera justificadas pela incapacidade de acolher as demandas; g) a utilização de critérios aleatórios que julgam a gravidade das violências sofridas, sem considerar, muitas vezes, a relevância do acontecimento para a criança ou adolescente; h) a fragilidade ética na relação adulto-criança/adolescente.

2. **Médico-Patológico:** regulado pelas idéias do higienismo, de modo mais visível por aquelas que historicamente legitimaram práticas eurocêntricas de assepsia social e geraram isolamentos em instituições criadas para tomar posse da corporalidade do outro, tais como, manicômios, prisões, senzalas, masmorras. É o discurso-prática da *pulcritud* (Kusch, 1986), proprietário de certezas inabaláveis e que decompõem o *outro* para dele saber e assim, consolidar a patologia social da pobreza e da marginalidade. Um discurso que discrimina em tipos os sujeitos e rotula suas individualidades para justificar as medidas de punição, o descaso com a eficiência das políticas públicas e o poder clínico sobre corpos transfigurados.
3. **Pedagógico-Assistencialista:** uma modalidade de *discurso pastoral* (Foucault, 1995), de caráter salvacionista, que segue preceitos advindos notadamente do racionalismo judaico-cristão, que culturalmente vê o *outro* como digno de piedade. Em tese, esquarteja o sujeito vitimizado separando-o de sua cultura e de sua história, de seu estar em uma convivência de mútuo reconhecimento. Sustenta-se na pseudo-neutralidade dos acontecimentos, à medida que fecha os espaços para a ambigüidade e mira os problemas do seu *belvedere* social; torna-se prescritivo, carregado de uma emotividade pura e sem estranhamento. Na maioria das vezes se vale de veredictos econômicos, étnicos, genéticos, para criar diagnósticos rígidos de encarceramento e marginalização da pobreza, utilizando como recurso a divulgação da desestrutura familiar. Supõe, portanto, que há famílias adequadas e outras inadequadas de onde se originam alunos e alunas incapazes de aprender e superar o fracasso escolar, sobre o qual só eles têm responsabilidade; as crianças e os adolescentes que violentados nas ruas e no recinto doméstico. O discurso **pedagógico-assistencialista**, desse modo, rejeita a deontologia (Maffesoli, 1998:

18) isto é, o reconhecimento de que, cada situação de violências traz consigo as ambivalências que a compõe, a sombra e a luz entremeadas nos detalhes; o corpo e o espírito interpenetrados por uma organicidade inesgotável. É preciso, pois, uma razão sensível, mais do que uma racionalização apriorística, que se limita aos ajuizamentos.

4. Indignação Inútil: situado na vitimização isolada da criança ou do adolescente, se pauta pela simples culpabilização destes enquanto se exclui e aos demais, de qualquer encargo social. Alega a impotência para justificar sua indiferença diante do sofrimento humano, da destruição ambiental, das crueldades impostas aos animais utilizados como fontes de alimentação em escala comercial, das experiências científicas, bélicas e laboratoriais que escolhem as guerras como instrumento de seletividade social. É um discurso centrado na oralidade e na espetacularização dos fatos, já que atribui menoridade ao *outro* pela “coitadização” do mesmo. Mostra-se incapaz de *empatia* social e abona suas práticas com a retaliação formativa, alegando que o que observa não é da sua área de conhecimento, por isso, nada pode fazer a não ser transferir a alguém o possível encaminhamento vislumbrado.

A formação continuada é outra cor do fio de Ariadne porque, além da aperfeiçoar a compreensão de mundo, cria oportunidades para reunir pessoas interessantes e interessadas em questionar o estabelecido por meio de reflexões abrangentes, nascidas da permanente inquietude. E ainda, raciocinar sobre o cotidiano e as intersubjetividades inerentes as relações. Criar projetos de intervenção que permitam transformar realidades e construir outras, orientadas por uma ética afetiva que estimule a cada um, antecipar-se ao bem estar do *outro*; e por uma estética que possibilite sentir o mundo em sua abrangência relacional. Por exemplo, educadoras e educadores, outros/as profissionais que escolheram profissões intrinsecamente cuidadoras, que convivem com crianças e adolescentes, dispõem de experiência para desenvolver projetos capazes de admitir o questionamento dos problemas políticos e sociais que nos cercam, prezando pelo aprimoramento da qualidade de vida das populações, sobretudo daquela parcela marginalizada, colocada aquém de um processo produtivo que tem se mostrado, em grande extensão, incapaz de distribuir, equitativamente, seus resultados.

Infância e adolescência: temporalidades e experiências

Como nosso público preferencial nesta formação é criança e adolescente, queremos olhá-los em sua legitimidade com tudo que lhes é inerente e que advém da cultura. Ou seja, como sujeitos situados pela corporeidade, pelas relações, pela história individual e coletiva, pelas criações e realizações culturais. Por essa razão sensível, não nos parece possível pensar a infância e a adolescência reduzidas a períodos etários, mas como temporalidades que facultam, entre outras dimensões, a organização dos referenciais da IDENTIDADE.

Identidade ► é uma palavra derivada do latim escolástico *identitat* e que, em sentido formal, designa qualidade do que é idêntico; um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, sexo, impressão digital. Reconhecimento de que um indivíduo morto ou vivo, é o próprio. De outra perspectiva, a identidade pode ser considerada como a nossa “marca registrada”, um conjunto de características que constituem o nosso ser de modo particular, que configura a nossa individualidade. A identidade é própria do ser humano e marca a sua diferença dos outros animais. Contudo, é também uma construção que se forja no desenvolvimento de cada pessoa, nas suas experiências individuais e coletivas, na sua trajetória cultural, familiar, educacional, religiosa, etc. De acordo com a sua identidade, cada povo constrói modos singulares de viver e conviver, define valores e cultiva suas tradições. A identidade se forma e se conforma a partir dos vínculos afetivos. Ela se fortalece pelas vivências positivas que possibilitam ao ser humano uma relação amorosa com a natureza e com os seus semelhantes; pelo equilíbrio entre o seu mundo particular e as relações sociais. A identidade surge como o conjunto de qualidades essenciais que conferem ao indivíduo sua singularidade, mas que não é isolada, por isso depende do *outro* para se reconhecer. A identidade não é um dado fixo, mas permeável às interações culturais, afetivas, musicais, terapêuticas, entre outras. Por isso, dizemos que ela é paradoxal, ou seja, conserva a essência de cada indivíduo no mesmo movimento em que o transforma em *outro*.

Uma temporalidade em que a criança e o adolescente ainda não se sabem únicos e diferentes, por isso, necessitam de múltiplos espaços criativos (individuais, sociais, culturais, afetivos) para que possam ser encorajados, pedagogicamente, a expressar seus *Potenciais Genéticos* (Toro, 1998).

Mas, o que são Potenciais Genéticos? Como eles se expressam?

Os potenciais genéticos podem ser compreendidos como atributos essenciais que estão latentes em todos os seres humanos, portanto, não estão condicionados a qualquer característica criada culturalmente para que se possa afirmar, por exemplo, que há pessoas

com potenciais e outras que não os possui. Não, na corporeidade de todos os indivíduos eles estão vivos, sejam eles altos, baixos, jovens, negros, brancos, velhos, com alguma deficiência, ricos, pobres, africanos, brasileiros, artistas, catadores de papel, professores, físicos, bandidos e mocinhos... Eles se expressam através de cinco grandes *canais evolutivos* (Toro, 1998). Vamos conhecê-los:

1. **Vitalidade** ► para Toro (1998), esta se relaciona com o ímpeto vital, com o sentimento de estar vivo e nutrido pela energia que está presente na vida, em todas as suas manifestações. O sujeito vital expressa seu potencial para enfrentar adversidades e sair delas, fazer escolhas significativas e restaurar seu entusiasmo diante da vida.
2. **Sexualidade** ►carrega o instinto básico da condição bio-antropológica e está relacionada com o desejo e o prazer, com a capacidade de buscar uma vida saudável e desfrutá-la.
3. **Criatividade** ► é compreendida como um processo essencialmente humano, cuja expressão requer espaços que estimulem as suas manifestações. Está relacionada com a capacidade humana de renovação, de busca de soluções para os problemas vividos; de participação ativa na construção de um mundo sem violências.
4. **Afetividade** ►uma dimensão humana que conjuga sentimentos e emoções e que necessita ser qualificada para que se realize em prol da vida. Relaciona-se com o instinto gregário, com o vínculo comunitário, com o amor indiferenciado à vida, com a solidariedade, o altruísmo e a amizade.
5. **Transcendência** ► se caracteriza como possibilidade efetiva do ser humano ir além de si mesmo, dar o salto quântico no processo de integração existencial. Relaciona-se com o anseio de harmonia e integração cósmica, de identificação com o ambiente.

Esses potenciais genéticos apontam para a possibilidade de práticas educativas que originem, em cada pessoa, a integração saudável entre o que pensa e o que sente, e essas duas, ao modo como se move na vida cotidiana. Ou seja, buscar a coerência existencial possível para revelar atitudes que tenham nexos com os discursos e forma de agir na relação com o *outro*. Isso não significa criar expectativas de ser e de educar um sujeito

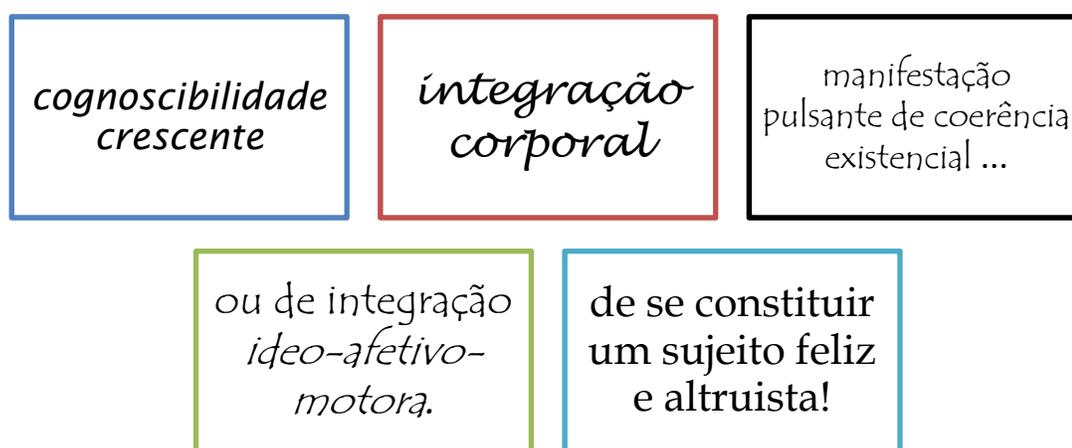
perfeito porque ele só existe em nosso imaginário, mas de zelar das nossas condutas, pois são elas que evidenciam a cada sujeito o seu lugar afetivo, isto é, como ele afeta a si e ao *outro na convivência*, qual é a sua relevância na comunidade com a qual convive e realiza sua própria vida. Integrados, progressivamente vamos exercitando o amor ao semelhante e às outras formas de vida, com empatia e generosidade. Podemos assim reconhecer as pessoas em sua complexa diversidade histórico-cultural e com abertura identificarmos-nos profundamente com todas as dimensões constitutivas do universo vivo, para restaurarmos a disposição afetiva de reverência à vida nas experiências cotidianas.

Toro (1998) ressalta que os potenciais genéticos são altamente diferenciados ao nascer e se manifestam através das estruturas funcionais dos instintos, vivências, emoções e sentimentos. Esses potenciais se ampliam e aparecem com mais precisão ao longo de toda a existência, desde que encontrem as condições necessárias, ou o que Toro denominou como *cofatores e ecofatores*.

Cofatores ► são estímulos internos gerados por pequenas moléculas, necessárias ao funcionamento de uma enzima. E as enzimas? São proteínas especializadas na catálise de reações biológicas. Como catalisadores celulares extremamente poderosos, as enzimas aceleram a velocidade de uma reação, sem, no entanto participar dela como reagente ou produto. As enzimas atuam também como reguladoras do conjunto complexo de reações, razão porque são consideradas as unidades funcionais do metabolismo celular. Os Cofatores são “dotações biológicas”, reconhecidos como fatores significativos para o desenvolvimento e a organização neurofisiológica do organismo.

Ecofatores ► são fatores externos ao organismo, que podem facilitar, estimular, inibir ou desorganizar a expressão dos potenciais genéticos. Estão relacionados com o ambiente onde as pessoas realizam a sua vida cotidiana, portanto, eles podem ser positivos ou negativos porque compõem o estilo de convivência. Cada um de nós pode identificar as “marcas” deixadas em nossa corporeidade e que estão vinculadas ao modo como nos relacionamos com o tempo de escolarização, com o núcleo familiar e seus preceitos, com as amizades construídas, com o período de trabalho e o labor de todos os dias. Identificadas, elas podem mostrar os limites e as possibilidades de nosso ser-no-mundo.

A expressão genética, portanto, é uma rede de interações cujos potenciais estão altamente diferenciados desde o começo. Quanto mais vivências integradoras, quanto mais oportunidades de relações afetivas de nutrição e cuidado, maiores as chances da formação de um adulto solidário, afetivamente vinculado a convivência comunitária. Os estímulos desses potenciais estão destinados a conservar o sistema vivente com saúde, alegria endógena, ímpeto vital e longevidade. Ficam assim descartados os modelos de ascensão hierárquica, formais, meritocráticos, que investem energia na idéia classificatória do “bom ou mau cidadão individual”. Como um período, remete à possibilidade de seleção dos aspectos constitutivos da identidade, ou seja, às oportunidades para que vivenciem experiências assertivas de:



Como temporalidades, infância e adolescência podem participar de experiências que cultivem a conservação do humor endógeno, o intenso sentimento de grupo e de vínculo com a vida, o que parece apontar para a arquitetura de cenários coletivos, solidários, e para formas de convivência onde a ênfase do *estar-junto* seja o auto-respeito e a auto-aceitação, como parâmetros fundamentais para o respeito e a aceitação do *outro*. Esses marcos conceituais sugerem como crianças e adolescentes possuem a faculdade de aprender a lidar com limites de modo criativo, desde que sejam ensinados com o zelo para com as suas necessidades vitais, desde que recusem situações que tragam prejuízos a um crescimento saudável. Como período, infância e adolescência se fazem pela necessidade intrínseca de afirmação identitária. Mas, ambigüamente, temporalidades e períodos se encontram como dinâmicas de uma mesma vida, pois neste encontro está um sujeito capaz de se distinguir dos demais, à medida que toma parte de experiências e vivências que lhes permitam

alcançar uma *memória Intensificada de SI* (Toro, 1998). Insistimos, pois que a compreensão desses conceitos contribui para que possamos, como educadores e educadoras, preparar a constituição de um adulto potencialmente aberto a uma *consciência Indiferenciada de SI*, ao entrelaçamento relacional e abrangente com a vida.

Essa concepção atravessa as normatividades configuradas e se pensa por uma **Epistemologia Biocêntrica**:

Fundamentada na vida, capaz de contribuir com novos processos pedagógicos, especialmente na formação de educadores e educadoras. Essa epistemologia toma o Princípio Biocêntrico, desenvolvido pelo cientista chileno Rolando Toro, com o apoio de muitos outros estudiosos, como referência. O Princípio Biocêntrico situa seu interesse em um universo compreendido como um sistema vivo. O reino da vida abrange muito mais que os vegetais, os animais e o homem. Tudo o que existe, dos neutrinos ao quasar, da pedra ao pensamento mais sutil, faz parte deste sistema vivo prodigioso.

Segundo o **Princípio Biocêntrico**, o universo existe porque existe a vida, e não o contrário. A vida não é a consequência dos processos atômicos e químicos, mas da estrutura guia da construção do universo. As relações da transformação matéria-energia são os estados de integração da vida. A evolução do universo é, na realidade, a evolução da vida (Sousa, 2002: 51). O Princípio Biocêntrico é um novo paradigma, no qual toda atividade humana está em função da vida; segue um modelo interativo, de rede, de encontro e de conectividade; situa o respeito à vida como centro e ponto de partida de todas as atividades curriculares e restabelece a noção de que a vida é sagrada. O ponto de partida para a mudança das relações culturais, estéticas, sensíveis e biográficas do ser são as interações, a sensibilidade como movimento em conexão com outras realidades.

Esta epistemologia está associada a uma **metodologia transdisciplinar**, ao paradigma da complexidade e a uma grandeza de aprendizagens dialógicas, inclusivas e partidárias de direitos.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina*. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

► **Os três pilares da transdisciplinaridade são:**

- os níveis de Realidade
- a lógica do terceiro incluído
- a complexidade

São eles que determinam *a metodologia transdisciplinar*. Sem uma metodologia, a transdisciplinaridade seria uma proposta vazia. Só se nos apoiarmos nesses três pilares metodológicos é que poderemos inventar os métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas.

(Ver mais sobre isso em: Nicolescu, Basarab *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom: 1999).

Entende que as soluções de demandas populares urgentes, podem assegurar a crianças e adolescentes espaços-tempos para que se desenvolvam como adultos livres e com responsabilidade social. A infância e a adolescência vêm se constituindo, pela própria necessidade imanente do problema, uma das áreas de excelência para a construção de políticas públicas de resultados efetivos, razão porque se traduzem em um dos campos sociais da atualidade e de referência central para o Núcleo Vida e Cuidado, NUVIC, que realiza estudos e pesquisas sobre violências. Sabemos que as violências que transtornam suas vidas, muitas vezes têm um caráter sutil, com dimensões tão complexas que passam a exigir dos gestores uma atenção redobrada, em múltiplas direções, para que sejam capazes de enfrentar a sua dramaticidade. Elas se apresentam com faces nem sempre delineáveis em seus contornos, à medida que se configuram nas mais distintas formas de agressão. Por outro lado, se revestem, em alguns momentos, de mitos populares que se expressam como preconceitos, como explicações carregadas de uma racionalidade confusa e nada coerente com as experiências dolorosas vividas por crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as violências alcançam uma extensão sem medidas exatas, atravessam conflitos de classes, acirram práticas de **segregação**

A **segregação** é por nós considerada como qualquer prática social que tenha por objetivo o ato de separar pessoas umas das outras, e a partir de diferentes proposições de caráter dominador. Ou seja, um grupo social segrega outro grupo social com o objetivo de dominar aqueles que foram segregados, seja por critérios ideológicos; de raça; gênero; moradia; espaço; escolaridade, etc. Ninguém segrega por segregar, isto é, não se separa por força um grupo social de outro só para retirá-lo de cena; isso é feito porque torna possível explorar; lucrar; obter ganhos materiais ou simbólicos sobre o grupo segregado.

A **segregação** é produtiva. Um exemplo máximo disso foi o holocausto, que congregou outros fatores além da segregação; mais que segregação, foi uma tentativa quase realizada de extermínio de uma população inteira. Por outro lado, falar em **segregação** pode nos conduzir a processos mais sutis e cotidianos, por exemplo, a rejeição às pessoas empobrecidas, àquelas inseridas em contextos de violências. Essa é uma dimensão interessante da segregação, pois, por meio dela percebemos que vivemos em uma sociedade burguesa, que tem na segregação um *hábito* cotidiano. Um autor fascinante para aprofundar a compreensão dessa questão é Norbert Elias, no livro *Outsider e os Estabelecidos*, ao abordar esse tema em perspectiva sociológica. Neste texto Elias mostra, a partir de um estudo empírico, como em um bairro inglês, em que todos os moradores eram trabalhadores, portanto, eram socialmente muito próximos (em renda; educação; atitudes; religião), criaram práticas de segregação. Com isso, uma parte do bairro foi considerada como habitada por pessoas de pouco valor e, a partir daí, nasceram práticas de dominação de uns sobre outros.

também com idosos, mulheres, negros, homossexuais e, de modo predominante, com as pessoas mais pobres, em geral relegadas à criminalização de sua condição socioeconômica

e cultural. Nesse contexto as violências ganham justificativas que permitem, de algum modo, que determinados atores, em conformidade com a posição que ocupam na organização do Estado e da Sociedade Civil possam agir como verdadeiros “senhores”, inventados e sustentados pela mesma sociedade que os condena, para controlar e decidir a vida dos “servos”, gerando mais violências. A história tem confirmado como muitos desses atores, em certas circunstâncias, encontram nas violências motivos de prazer pelo poder que elas trazem em suas entranhas. São manifestações que promovem maior audiência para os meios de comunicação, notadamente a televisão, em determinados programas onde as imagens falam por si.

Sujeitos e violências: o que temos a ver com isso?

*Tudo depende do lugar, tudo depende do tempo, da circunstância. A paciência começa. E a exploração infinita, é o que nos ensina Serres (2001: 21) a respeito do que fazemos ou deixamos de fazer frente às violências que afetam todos os fios do tecido social. Portanto, a problemática das violências que compromete crianças e adolescentes diz respeito a todos/as nós, profissionais, governantes, gestores, pesquisadores, estudiosos, cidadãos que buscam exercer ações políticas para enfrentá-las coletivamente, com a intenção de resgatar valores que se constituam no pólo oposto a estas: o respeito à vida, em sua mais ampla acepção, a partir do respeito ao *outro*. Não é preciso esperar que o dano atravesse a nossa carne para que então decidamos fazer parte da arquitetura do mundo que desejamos. Não é necessário ser a peça das circunstâncias violentas para recusá-las, mas agir com paz-ciência para que estas não se infinitem na geração de destrutividades.*

Martin Buber (1993), em um de seus livros mais relevantes, intitulado “Eu e Tu”, nos faz compreender que entre um EU e um TU há um espaço que não é vazio, ao contrário, é o abrigo do NÓS, constituído da mistura de um e de outro, como sujeitos imprescindíveis e complementares na disposição afetiva do reconhecimento individual. Para ele, é na presença do outro que a nossa existência particular ganha sentido de humanização. Por isso, quando Buber escreveu “Histórias do Rabi” (1992), ressaltou que em uma época, em que o relógio ainda não havia sido inventado, um discípulo perguntou ao Ravi, ao mestre *hassídico*, sobre a observância rigorosa do *sabá judaico*. Mestre, quando

é que eu sei que a noite terminou e o novo dia chegou? Então o mestre lhe respondeu: *você sabe que o novo dia chegou quando há luz bastante para você reconhecer no rosto de qualquer outro um seu irmão.* Se a luz nos falta para clarear o distanciamento que perdura entre EU e TU, então é necessário olharmos o *outro* como semelhante, mesmo quando ele se revela em suas mais marcantes diferenças.

De acordo com a reflexão que Buber (2001) nos inspira, há aspectos que podem se constituir como bases de relações recíprocas. Para tanto, é relevante conceber a reciprocidade não apenas como conduta entrelaçada a uma antropologia, que exclui as demais manifestações de vida na Terra, mas, como ação implicada, que tem um ponto de partida na imagem do ser humano relação, e não um sujeito em relação. O desafio é pensarmos num EU relação com um TU relação em convivialidade. No cenário de relações genuinamente recíprocas, a troca é valorada para nutrir esta rede de encontros. Vamos aos aspectos:



Autoestima ► que nos permite uma percepção amorosa de SI, da autonomia que podemos experimentar no campo de limites e possibilidades. É com autoestima que nos esquivamos de aspirar a vida do outro, escondendo a própria identidade, já que o outro nem sempre se apresenta como uma ameaça. Juntos, os sujeitos estão em relação dialógica, de interdependência, jamais de dependência.



O cuidado mútuo ► que oportuniza ao indivíduo sair de SI e abrir os braços às demandas do *outro*, com se interessa estar e fundar relações interpessoais de aceitação, de ternura, de afeição. O cuidado requer confiança, localiza-se entre a atenção às exigências do *outro* e a valorização das próprias necessidades. O EU submerge a autoestima se não se sente amado pelas pessoas com quem convive, mas também, quando não se dá em relação de circularidade. A educação de crianças e adolescentes implica ocupar-se delas, acolher suas necessidades a partir de uma escuta sensível, que os anime compartilhar suas infinitas possibilidades identificadas em si mesmas e no seu contexto sócio-cultural. Os laços entre adultos, crianças e adolescentes promovem e fortalecem a importância das diferenças, à medida que restauram a “fé” no *outro*.



A vida comunitária ► que em sua dimensão social une o EU e o TU na reciprocidade, em que todos recebem porque todos ofertam alguma coisa de SI, transformando radicalmente os padrões de se viver-junto. A vida comunitária encontra nos gestos de reciprocidade os elos que motivam as lutas pela criação de instituições cuidadoras, que respeitem os direitos de todos.

Emmanuel Levinas (1977) mostra com a sua filosofia, que o *outro* jamais é uma abstração de um sujeito pensante, porque é um rosto completo. Então, não é possível

resistir ao *outro* já que, humanamente, não podemos lutar contra o apelo de amor de uma feição humana frente a nós mesmos. Quase sempre sabemos que aquele que destrói o *outro* não consegue olhá-lo nos olhos, pois esse gesto implica reconhecê-lo como par-ente. O rosto do *outro* transfigura a suposta coragem do destruidor. Nem sempre é tranquilo descrever o interesse que as pessoas demonstram diante de cenas dramáticas, diante da morte ou de seqüelas provocadas pelas violências. Seja por compaixão, ou por uma atração pouco compreensível, culturalmente aprendemos a estabelecer relações que se tornam interessantes de ser percebidas, a partir do que encontramos hoje nas imagens das violências cotidianas. É como se do *outro*, só pudéssemos nos aproximar na forma de um cadáver, para então dissecar seu corpo e assim descobrir que se trata de um organismo vivo, seja ele humano ou de outra natureza.

A morte de indivíduos, daqueles e daquelas com quem convivemos, ou de outros que não conhecemos afeta a nossa existência de maneira distinta. Somos invadidos por sentimentos de perda e sofrimento, de solidariedade diante da dor do outro, e até de gratidão quando o cadáver pertence a alguém considerado um dano para a sociedade. Escutamos expressões públicas de defesa da pena de morte para o Brasil, de redução da maioria penal para os jovens em contextos de delinqüências, da tortura dos criminosos, talvez porque nestes não conseguimos admitir nenhum resquício de humanidade. Cenas de maus-tratos de mendigos assistidas nos meios televisivos, por exemplo, para muitos pode se traduzir num ato necessário de assepsia social, ou em um problema muito mais para eles do que para nós, os telespectadores.

Embora ninguém se sinta plenamente seguro, muitas vezes, cada um de nós é flagrado indiferente à morte e ao sofrimento dos outros. A garantia de observar as imagens que nos emocionam deixa-nos, ao mesmo tempo próximos e distantes, comovidos e indiferentes. Eis porque a reflexão continuada é imprescindível, ela oxigena a problematização dos paradigmas que guiam nossas atitudes, que geram violências que matizam o cotidiano das instituições. Mas, a reflexão desvinculada de projetos de intervenção, que possam ser efetivados pela comunidade e que relacionem a unidade teoria-prática, permanece esvaziada no campo do discurso da indignação inútil. Projetos de intervenção não têm como objetivo uma apreensão utilitária, mas a criação de espaços

adequados à apropriação de conhecimentos significativos, de conteúdos que transformem realidade dentro de contextos específicos.

O que são violências? Um conceito em transitório

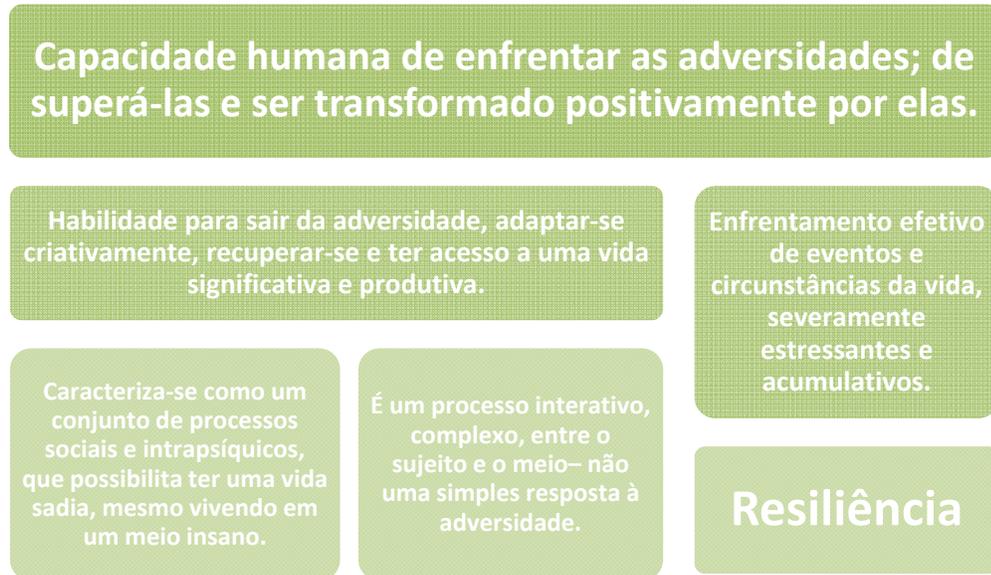
VIOLÊNCIA

Para Sousa (2002: 83) pode-se conceber *violência como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um outro*. A autora ressalta que *a violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto*. *Assumindo o risco que toda tentativa de conceituação implica e pautada na radicalidade biocêntrica, concebo a violência como toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos*.

Isso significa afirmar que as Violências:

- Nascem da DESINFORMAÇÃO sobre os sujeitos, os cenários, os contextos...
- Materializam-se através de JULGAMENTOS exteriores → uma prática que exclui aquele que julga.
- Constroem ESTEREÓTIPOS → que tipifica as pessoas; na escola, por exemplo, criam os bons alunos, os maus, aqueles/as que são desinteressados/as, rudes, feios, pobres, indisciplinados/as, filhos/as de famílias nomeadas como desestruturadas.
- São multifacetadas → guardam enigmas e visibilidades que não conseguimos desvendar, porque são fluídas e concretas a um só tempo, capazes de transgredirem e afirmar *modos-de-ser* em sociedade. São designadas por Balandier (1997) de FIGURAS DE DESORDEM.
- São multidimensionais → afetam a corporeidade viva e o tecido social por inteiro, por isso, violências têm um caráter PLURAL.
- Exigem poder-dominação na forma de hierarquias, práticas distintas de torturas, registros objetivos de indiferenças → acontecem numa arena em que está no palco RELAÇÕES DE MANDO E SUJEIÇÃO.

- São destrutivas → de modo particular na infância, “adulteram” o viver e criam autoimagens distorcidas, que desconfiguram a autoestima, o que provoca em nós o desafio de oportunizar-lhes construir uma vida com RESILIÊNCIA.



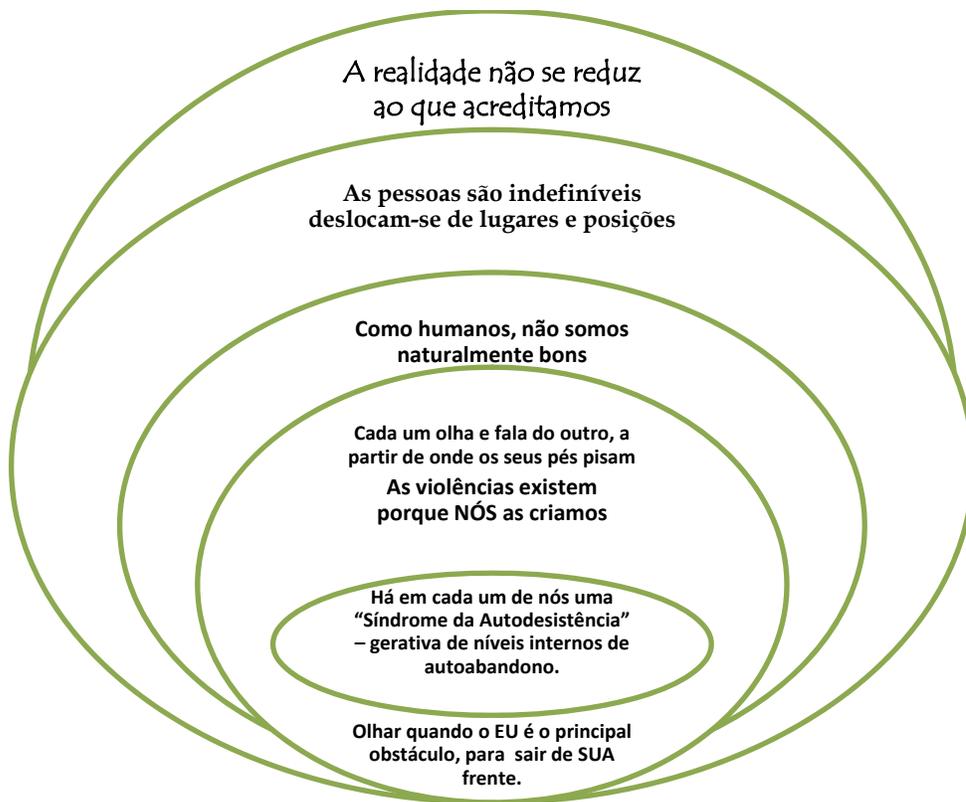
- São emblemáticas → assinalam corpos, acontecem num tempo, ganham forma num lugar, então, desenham CENÁRIOS LOCAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS.
- Configuram o *ETHOS da VIRILIDADE* → as manifestações de machismos, as intolerâncias orientadas por padrões normalizadores, as xenofobias que escorraçam e desterritorializam, os racismos que oprimem e humilham, os pré-conceitos que justificam. Definem LUGARES SOCIAIS.

Quatro contextos básicos para gerar e nutrir as violências

- **Prévios Conceitos** → enquadram o *outro* no nosso olhar, na nossa verdade. Define o que ele é, torna-o um absoluto fechado: OBJETO DE CONVENIÊNCIAS.
- **Rótulos** → colam na pele do *outro*, etiquetas que o identificam para que ele se torne conhecido pelas marcas atribuídas, quase sempre INQUESTIONÁVEIS.

- **Estigma** → quando o *outro* é tido como um inadequado em certas circunstâncias e adequado em outras. Forja estilos de ISOLAMENTO E “INCLUSÃO” CAMUFLADA.
- **Loucura** → quando o *outro* não cabe nas convenções estabelecidas pelos setores dominantes e hegemônicos da comunidade, então seu ser é atrofiado e reduzido a normalização dos preceitos para manter a DES-CONFIRMAÇÃO deste, o que é SALUTAR.

Reflexões em Metamorfoses



As violências evocam o *simbólico* e o *diabólico* que habita nossa interioridade, abre-se às insurgências assentadas em jogos de cumplicidade que evitam instalar a crítica e a autocrítica no âmbito das instituições. Por sua natureza destrutiva criam ambivalências entre a sensibilidade e a razão, mas também originam um movimento de *ordem* e *desordem* que recusa qualquer binarismo para vincular causas imediatas a efeitos reducionistas. Essas práticas são atravessadas por *fricções* que *fagocitam* qualquer argumento que se pretenda

totalizador, eis porque, à medida que incorporam valores, as violências passam a suscitar repulsas e atrações, a alimentar interesses enquanto retiram direitos, a invocar resistências e produzir silenciamentos. E o mais admirável, apostar na sedução diversificada para garantir a submissão aceita pela dominação.

No que diz respeito às instituições contemporâneas, preocupadas com o exercício e a garantia de um projeto formativo, educativo, podemos perceber como se dão esses jogos de regulação dos corpos, com a intencionalidade crescente pela formação das subjetividades. Há necessidade de uma ética que inaugure uma nova estética e que possa desenhar-se como um *cuidado de si*, que só pode ser de SI porque antes foi do *outro*. Assumir o contorno, porque *há que se dar a volta para se conhecer as coisas mesmas*, como lindamente afirmou Saramago, no documentário intitulado *Janelas da Alma*. Nós acrescentaríamos apenas a precisão de reconhecer que ainda assim, seria apenas mais uma perspectiva, entre tantas outras.

No movimento de transfiguração política, em que são produzidas as violências, sejam elas simbólicas, calcadas em culturas sub-julgadas, ou materiais, impunemente assentadas no empobrecimento culposo dos indivíduos deixados fora da lógica parental, cada vez mais há que se organizar sistemas de segregação entre pessoas e espaços sociais, com a intencionalidade inescrupulosa de excluir uns e facilitar o acesso a poucos, sempre em benefício próprio. Assim as violências também produzem imaginários coletivos dos *tipos* ideais e dos inconvenientes.

A escola escrita e inscrita na travessia

Desde muito tempo se diz que a escola existe para assegurar às pessoas que a ela têm acesso, a Educação sistematizada. Mas, qual pode ser a sua qualidade social para contribuir no enfrentamento das violências? Em que portos ela consegue ancorar suas rupturas para fazer a travessia entre o passado e o contemporâneo? Como alterar a sua escrita a partir de outras inscrições que deixem crianças e adolescentes vivenciar a aprendizagem em um espaço inter-relacional de CURA, que identifica a escola como *lócus* da sua formação humana e da capacitação?

Na escola, as violências têm expressão primordial no fracasso escolar e se viabilizam na corporalidade viva de todos/as os/as educandos/as através de humilhações públicas e sutis, performativas e veladas de bem-querer. São formas de violências que se sedimentam nas práticas de desenraizamento e inferiorização do *outro*, por isso ancoram-se na destrutividade da autoestima e da autoimagem destes sujeitos. Impedem, desse modo, a formação de “pautas internas” que privilegiem a vida em detrimento da dor e do sofrimento; criam “modelos relacionais” norteados por uma afetividade plana e desqualificada; silenciam as expressões vitais da criança e do adolescente em formação. Atrofiam as expressões dos Potenciais Genéticos, essenciais para a construção da autoaceitação e do autorespeito, bases para as aprendizagens escolares e de responsabilidade social.

Uma educação em valores precisa articular-se ao campo de uma *estética sugestiva*, que nos permita abandonar a esfera tirânica dos decretos. Cabe a ela inscrever-se na trama de uma instrução do gosto e da sensibilidade, como sugere Restrepo (1998: 10). Uma educação a considerar que há uma dimensão fundante do afeto que não pode ser ignorada, que toda ação é política e mediada por relações de poder que se materializam também na intimidade. Uma formação, portanto, que assume os Direitos Humanos como parte dos Direitos da Vida e a educação como sustentáculo dessa luta.

Nesse sentido necessitamos ainda gerar novas perspectivas de análise, que nos permitam entender problemas humanos como as violências, a democracia, a autogestão política e comunitária a partir de um cenário onde são problematizadas as rotinas diárias. Que entendam os direitos não como concessões, mas como um *poder ternura* (Restrepo, 1998) que regula as relações humanas. Para o autor, a ternura é um *paradigma da convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando, palmo a palmo, territórios em que dominam, há séculos, os valores da vingança, da sujeição e da conquista* (Restrepo, 1998: 13).

Paulo Freire (1996) destaca a premência de uma educação que mantenha viva na aprendizagem, a esperança, enquanto uma tendência do espírito para considerar como provável a realização do que se deseja. Para meninas e meninos violentados, a escola, de maneira especial, perdeu de horizonte o ensinamento da esperança, o sonho sonhado em estado de vigília, um condimento indispensável à experiência histórica e que, sem ela, não a

História não teria sentido de processo dialético, mas de puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado, já que a inexorabilidade do futuro é a negação da história. A esperança mantém viva a nossa dimensão afetiva e pode nos converter em seres amorosos e cuidadosos. Jamais indiferentes. Aloja-se nos entrelaçamentos comunitários como um gesto teórico-prático forte, apto a construir “inéditos viáveis” em todos os recintos onde se realiza educação e formação humana.

Uma escola que protege, conforme a nossa intencionalidade, rompe com práticas *bancárias* e instala uma *educação libertadora* pautada na confiança de que as pessoas criam-se a si mesmas na criação do próprio mundo, onde suas histórias estão localizadas. Ela emerge do compromisso de sermos impecáveis com as nossas palavras e atitudes, da ousadia de deixar crianças e adolescentes pensar com liberdade para que sejam autônomos politicamente e compreendam a vida de um modo simples e com a boniteza de sua humanidade. Uma escola que caminha sem medos e não deixa nenhuma denúncia apresentar-se separada de anúncios para um tempo novo, porque cultiva alegria e ensina princípios de coletividade. O que essa escola anseia? Que a esperança inspiradora chegue a todas as terras e a todos os povos nela interessados.

Uma transformação de época insinua mudanças no jeito como apreendemos os fatos, e reivindica aos educadores e às educadoras premissas ontológicas originais acerca da natureza do conhecimento. Do mesmo modo que vai exigir atualização e inovação das premissas epistemológicas, aceita criativas possibilidades de construir saberes ao enfrentar a morte das velhas repetições metodológicas e deixar nascerem outras, calcadas em uma epistemologia da complexidade. Não é simples transformar crenças introjetadas em nossa corporeidade sem se deparar com as decorrências destas para o processo de desenvolvimento, para a vida social.

Ao redor do corpo dançam manifestações de vida, misturadas e admiráveis como redes trançadas com fios e mãos artesanais, irrequietas diante do abismo que nos separa de nós mesmos e do universo vivo, do qual somos o grão mais bonito criado para germinar com sabedoria e generosidade. Imersos em cenários de tantas violências, crianças, adolescentes, jovens e adultos plasam seus desejos de existir num mundo de paz e solidariedade, onde o cuidado traz a centralidade. Não suportamos a dor, não possuímos resistência orgânica para tolerarmos os sofrimentos. Nossa corporeidade adoece e perde sua

vitalidade, o que impulsiona a uma condição humana de subalternidade, afinal, tão proeminente quanto a alimentação para uma vida plena é o direito à felicidade. Talvez seja este o grande desafio para criarmos uma escola que protege.