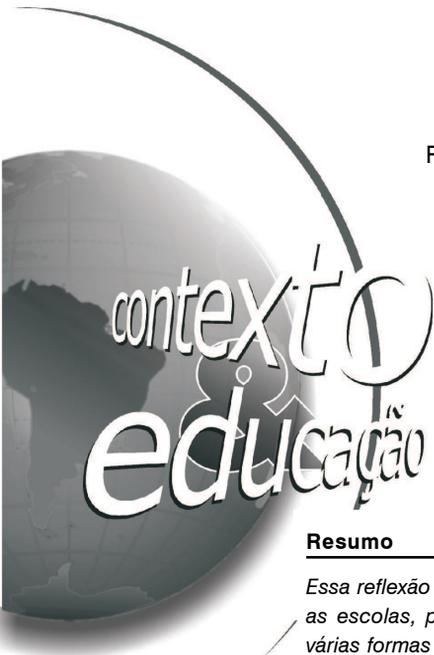


O FRACASSO ESCOLAR SOB O ENFOQUE DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

DEISE RATEKE

REGINA INGRID BRAGAGNOLO



contexto
educação

Resumo

*Essa reflexão se propõe a problematizar como, especialmente as escolas, por meio de suas ações educativas, promovem várias formas de violência e fracassos escolares ao reduzir as pluralidades à uniformidade e homogeneização diante do que-
rer-viver dos diferentes grupos. Compreender o fracasso escolar como uma das manifestações da violência na escola é central nessa discussão, que se pauta nos estudos do paradigma da complexidade e na chamada filosofia da diferença. As proposições empregadas caminham no sentido do respeito à vida e no reconhecimento do outro em sua legitimidade.*

Palavras-chave: *Violências. Complexidade. Fracasso escolar.*

THE SCHOOL FAILURE UNDER THE FOCUS OF THE PARADIGM OF THE COMPLEXITY

Abstract: *This reflection if considers to reflect as, especially the schools, through its educative action promote some pertaining to school forms of violences and failures when reducing the pluralities to the uniformity and homogenization front when want-living of the different groups. To understand the failure pertaining to school as one of the manifestations of the violences in the school is central in this quarrel, that if guideline in the studies of the paradigm of the complexity and in the call philosophy of the difference. The employed proposals walk in the direction of the respect to the life and in the recognition of the other in its legitimacy.*

Keywords: *Violence. Complexity. Failure to school.*

PRIMEIRAS PALAVRAS

Um olhar desde o sumidouro

Pode ser uma visão do mundo.

A rebelião consiste em olhar a rosa

Nos seus inúmeros retalhos

Até se pulverizarem os olhos

(Skliar, 2003, p. 67).

As implicações das violências e suas diferentes manifestações no espaço escolar têm preocupado, de forma especial, setores distintos da sociedade. Nesse sentido, é necessário deixar de considerar as violências exclusivamente como práticas de delito e criminalidade, pois, de modo peculiar, estão diluídas no cotidiano quase sempre de forma velada. As punições verbais e físicas, as ameaças, as suspensões, a exclusão,¹ vitimam muitas crianças e na escola fortalecem a construção do fracasso escolar, fomentando a degradação da infância e a violação de sua humanidade.

Dessa forma, nosso objetivo é discutir algumas questões que atravessam as violências no universo escolar, vislumbrando as contribuições de autores pós-modernos e também da chamada filosofia da diferença.² Nossa proposta é justamente não apresentar verdades sobre o tema, mas manter abertas as possibilidades de reflexão sobre ele, partindo especialmente do pensamento complexo como mais uma oportunidade de repensá-lo. Assim, tomamos como referência os autores que dialogam com a teoria da complexidade, entre os quais Maffesoli (1981), Maturana (2000), Morin (2002a), Restrepo (1998) e Sousa (2002b), que recusam as leituras redutoras, unidimensionais e simplistas para a compreensão dessa temática. A multidimensionalidade, entre outras categorias, será um pressuposto que norteará o olhar sobre as violências, configurando seu caráter ambíguo e paradoxal.

A complexidade não pretende esgotar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar e se abrir para suas diversas dimensões – inclusive para aquelas que ela ainda não percebeu ou não admite. Porque a noção de pessoa humana é uma noção complexa, tudo o que não considera essa complexidade é mutilante; da mesma forma é complexa e são complexas todas as relações na sociedade atual, entre elas as violências.

Conforme Maffesoli (1981), as violências se constituem no interior das relações sociais, embora se apresentem de formas diferenciadas. Por isso, ele as compreende como um elemento estruturador do fato social. Este se configura como ação emblemática e difusa por suas visibilidades, conjugadas com as sombras que embaçam a visão dos agentes envolvidos e atribuem a eles explicações diversas, como um arcabouço constante do humano, presente em qualquer civilização. Este autor afirma que a imposição da lógica social pela unidade se configura na “violência totalitária”, ocasionada pelo *conflito estrutural marcado pelo vazio e pela falta de dinamismo entre os pólos, interrompendo o ciclo natural de renovação da sociedade e do indivíduo aumentando o conflito estrutural entre eles* (Maffesoli, 2004, p. 70).

Desse modo, as violências não se caracterizam apenas como fator de desequilíbrio na sociedade. Morin (1999, p. 90) destaca que os fenômenos acontecem a partir de um *complexo de ordem, desordem e organização, onde não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte*. Ou seja, há um entrelaçamento de fios distintos e complementares, ambíguos, que tecem o fenômeno das violências como uma *figura de desordem* (Balandier, 1997 apud Sousa, 2002b), indicando que o social apresenta-se sob a forma de configurações presididas pelo imaginário que o constitui e lhe dá sentido. Dessa forma, todo movimento de ordem e desordem que também compõe o social se manifesta de forma figurativa, legitimando os grandes emblemas das sociedades contemporâneas.

Balandier (1997, apud Sousa, 2002b) explica que há um movimento no tecido social, movimento este constituído de figuras de desordem que perturbam, desestabilizam a ordem para gerar nova organização e produzir outras demandas, numa circularidade ascendente e contínua. Essas desordens fundam as infâncias e adolescências silenciadas por meio de um constrangimento, que tende a entorpecer sua humanização. Geram condutas que podem ultrajar as relações, gerar tiranias, desqualificar seu autoconceito.

Ao analisar as desordens que as violências provocam encontramos na formulação de Sousa (2002b, p. 83) uma compreensão do que estas podem ser consideradas: *como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e ao controle de um*

outro, ou seja, que a violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto. Em conformidade com esta autora, pensamos que, nos atos de violências, as crianças são postas como objetos de assujeitamento, de dominação, havendo uma ameaça a sua corporeidade a ponto de gerar uma desorganização emocional. É por meio dessa dinâmica relacional que se efetivam, entre as crianças e os adultos, as dimensões educativas.

VIVÊNCIAS COTIDIANAS DAS VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

[...] um olhar ecológico e criativo de vida, portanto, o que lhe dá suporte é a defesa incondicional da vida, como eixo estético de uma convivialidade que prima por uma ética pautada na crença de que a felicidade, a dignidade, a amorosidade, o cuidado, o pertencimento, os entrelaçamentos do conjunto numa abrangência relacional e interdependente, não são utopias futuras, são condições de conservação de vida mesma em sua dinâmica (Sousa, 2002b, p. 244).

No âmbito educacional é indispensável compreender de que forma, especialmente a escola, mediante suas ações educativas, promove várias formas de violência. Aquino (1997), Guimarães (1996), Machado (1997), Sousa (2002b) e Restrepo (1998) denunciam que a escola é reprodutora de violência, assim como do fracasso escolar. A violência não é apenas física, pois também se apresenta difundida em situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença e até omissão em relação ao outro. Essas violências “sem sangue” (Restrepo, 1998, p. 11), próprias da vivência na intimidade, provocam sofrimentos e mortes. Desse modo, encontramos afinidade com a perspectiva que acompanha a concepção de Sousa (2002b, p. 56), quando aponta a escola como produtora das violências, dada a dicotomia entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos, configurando um relacionamento que desconsidera a singularidade dos sujeitos, constituída historicamente.

Essa dicotomia ganha concretude no espaço escolar ao naturalizar, reforçar e privilegiar a homogeneidade que tenta enquadrar a todos num mesmo lugar social. Conforme Restrepo (1998, p. 65):

a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem responder às nossas exigências com resultados iguais.

Assim, a escola é incapaz de perceber a singularidade, pois não entende que aprender é um gesto humano de comunhão, que radicalmente necessita da presença do outro, de seus ensinamentos e condutas para se efetivar. Em virtude da influência dessas atitudes e desses hábitos, quando os alunos chegam à escola defrontam-se com um lugar diferenciado, com normas, regulamentos, linguagens e símbolos dessemelhantes daqueles que eles conheciam. Se a violência emerge também na forma de conceber a realidade, por meio das idéias, valores e experiências vividas, ela ganha maior expressão quando sufoca os mundos culturais dos sujeitos que são asfixiados na padronização. E isso acaba por gerar situações conflitivas entre o coletivo de estudantes, uma vez que principalmente os professores desenvolvem práticas e representações baseadas em outra realidade, que não é a mesma dos educandos. Charlot (1992, p. 78) observa que se não houver a valorização da diversidade das diferenças culturais, étnicas, dentre outras presentes na escola, a consequência mais imediata desse quadro poderá ser o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, Rios (2002, p. 118) também critica as maneiras particulares de a instituição escolar transformar o aluno em sujeito escolar/pedagógico, mediante um saber que, *ao ingressar no mundo escolar, está capturado por uma lógica preexistente*. Um devir-sujeito³ que se constitui num espaço racionalizado e normatizado, em que as ações, os fazeres, saberes e dizeres estão determinados em um projeto:

(...) de uma “razão educadora” de uma educação universal baseada em métodos universais igualmente aplicáveis a toda as nações e culturas e de uma educação de massa que funciona segun-

do o princípio do mérito, equipando os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores (Peters, 2000, p. 51).

Esse espaço escolar constituído a partir de um conjunto de ações atreladas à racionalização, regulação, organização, codificação, seleção, normatização, classificação, distribuição, dentre outros, fomenta uma lógica que Foucault (1999) chamou de domesticação e disciplinamento dos corpos. Nesse sentido, Lubrun (1996, p. 85) nos faz refletir acerca da escola como uma instância repressiva e controladora, que, pelo poder, procura reprimir e limitar nossos atos, pois nos sentimos vigiados. Essa mecânica do poder incide primeiro sobre os corpos, que irão contribuir no tecer do sujeito, chamado por Foucault (1999) de *sujeito moral, destinado a repetir ou até produzir o mesmo*, pois lhe serão mostrados os perigos, os riscos e os vícios.

Nas palavras de Restrepo (1998, p. 28), a escola é uma das redes de poder que captura nossos desejos a fim de vinculá-los à grande máquina produtiva, em que não podemos nos distrair com os encantos da sensibilidade, das emoções, pois essas não são reconhecidas nos espaços escolares. Os alunos devem permanecer quietos, atentos, com o olhar voltado para frente, como se fossem significativos somente os gestos e as vocalizações do professor. Falta grave é insistir em explorar corporalmente os companheiros. A domesticação dos corpos é uma prática escolar fortemente marcada pelo desejo de constituir um devir-criança, em prol de *mentes sãs e corpos sãos*, e tem enunciado e insistido em calar as vozes das diferenças sociais, políticas, sexuais e étnicas⁴ (Rios, 2002, p. 112). Está claro que a vida escolar passa a ser controlada, manipulada nos mínimos gestos, e o aluno corre o risco de se tornar um espectador passivo de sua própria trajetória.

Sabemos que essa lógica da domesticação está aquém ou mais além dos muros escolares, mas Rios (2002, p. 17) denuncia essa forma, assim como a codificação dos vínculos por meio das hierarquias (professor-aluno, professor-diretor, aluno-diretor, supervisor-diretor-professor-aluno), pois esses limitam o que pode estar dentro ou fora, o que está no interior ou no exterior da instituição escolar. Assim sendo, podemos perceber que a escola ao homogeneizar escolhe o padrão ideal de aluno e acaba diferenciando, e ao fazê-lo cria hierarquias que são excludentes.

A tentativa da homogeneização aponta uma possível violência simbólica, uma vez que acarreta formas relacionais que levam à exclusão. A exclusão, segundo o relatório da Unesco (2000, p. 94), é uma das violências mais geradas pelas escolas. Tanto ela quanto o disciplinamento ocorrem por intermédio de conjuntos de ações sutis, muitas vezes não identificadas, disfarçadas *sob a máscara do afeto e da proteção, violências que vão destruindo psicologicamente a pessoa até bloqueá-la em seu crescimento e impedir-lhe a expansão* (Restrepo, 1998).

De acordo com Maturana (2000) e Sousa (2002a), qualquer atitude, inclusive aquelas que se apresentam como bondosas, pode ser violenta se negar o outro como legítimo outro. Então, o marco dessa violência simbólica parece ser ainda mais violenta pelo fato de ser oculta, menos perceptível, dificultando que o sujeito identifique o agressor, o que contribui, no caso da exclusão, para a internalização de um forte sentimento de inferioridade e de culpa pelo fracasso, pelas “*impossibilidades*”.

A escola ainda se constitui na feitura herdada historicamente, em que as punições, os castigos têm sido empregados no sentido de propiciar uma “*educação*” que não permita a transgressão de normas⁵ (Roure, 1996). Essas concepções e práticas foram institucionalizadas como instrumentos educativos e isso legitima violências nos processos de ensino-aprendizagem. Elas se materializam nos modos de punir, nas repetências, nas advertências orais, na suspensão, entre outros. Sua naturalização vêm fortalecendo os sentimentos e atitudes de auto-exclusão por parte de muitos educandos.⁶ Este, já está comprovado, é um fator decisivo no aumento da evasão escolar, mesmo que ela não se reduza, simplesmente, no estar fora da escola. A evasão carrega dimensões complexas que abarcam as questões identitárias, como usufruir o direito de estudar e expandir-se no interior da mesma sociedade que exclui e marginaliza. Como confirma Morin (1999, p. 10), *a própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, pela linguagem, pela escola.*

Parece, no entanto, que a escola ainda é tecida por uma pedagogia asséptica,⁷ pois não se reconhece como produtora de fracassos, assim como não sabe lidar com o diferente, o disforme, os “*anormais*”, “*indisciplinados*”, negros, homossexuais, viciados, abandonados, dentre outros. Sousa (2002b) problematiza, indagando

do: *O que fazer com os lixos sociais que produzimos? Que recursos dispõem as concepções e práticas de normalização para jogar fora os não disformes? Por que não fomos educados para aceitar o outro, quanto muito para tolerar?* A tolerância, para Maturana (1998), é a postergação da negação do outro, no sentido de tolerar, mas não suportar, não aceitar o outro.

Nessa lógica não há inclusão, pois esta implica celebração do imprevisto, da pluralidade, do diferente, dos fluxos contrários. Não há uma abertura para outras possibilidades, de modo a produzir outros, pois está muito presente na escola um movimento conflitivo entre a instituição escolar, representada pelo corpo discente, que vêm intervindo a partir do cumprimento das leis e das normas determinadas, e a dinâmica dos seus grupos de alunos, que estabelecem interações e rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos. Deleuze⁸ aponta que esse movimento dos alunos é uma possibilidade de escapar de uma máquina totalitária que controla nossa vida e não permite o surgimento do novo e do movimento.

Como a pluralidade das ações aqui presentes não se reduz à uniformidade, o princípio da homogeneização, conforme Guimarães (1996, p. 78-79), aponta a inquietação diante do querer-viver dos diferentes grupos:

[...] o professor se concentra apenas na sua posição normatizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos, mas as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo, e não planejado o querer-viver que, por ser irreprimível impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a vontade dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

É perceptível que o professor assume o lugar da manutenção da “ordem” mediante o emprego, muitas vezes abusivo, da autoridade. Conforme Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 350), uma forma de violência conduzida pela escola é o uso da autoridade, que está vinculado a um sistema educacional que fomenta ao mesmo tempo a desigualdade social e a formação de indivíduos como meros reprodutores de conhecimento. Sousa (2002b, p. 78) complementa essa compreensão destacando que tal postura autoritária oprime e

silencia o pensar de educandos e educadores, seu sentir, dificultando a emergência de experiências que oportunizem as expressões de alegria, angústias, pensamentos confusos ou distintos, enfim, posicionar-se enquanto sujeitos participativos do processo no qual estão inseridos.

Quando os alunos, por alguma razão, não se adaptam à “ditadura” normatizadora da escola do dever-ser, recorrendo a outras formas de querer-viver (Maffesoli, 1981), são rejeitados, censurados, rotulados como incapazes, indisciplinados, perpetuando-se assim a lógica da culpabilização individual do aprendiz, reforçando a posição de poder do professor, que agora se torna verdade inconteste.

Vale ressaltar que muitos educadores concebem a violência como fator interno do indivíduo. É comum, no âmbito do cotidiano escolar, a prática de encaminhamento de “*alunos agitados e indisciplinados*” para as salas da direção ou da equipe pedagógica, consideradas como *lócus* de resoluções trabalhadas pela lógica das punições. Parece-nos, contudo, que ao culpabilizar unicamente o aluno pelo seu fracasso e sua indisciplina, acreditando que nele existe alguma disfunção, a dificuldade nunca desaparecerá, pois é individual. Será, no entanto, que ele não está sendo um porta-voz ou um problematizador das relações conflitivas do seu universo? Ou a escola se diz vítima e esconde suas responsabilidades por meio de uma clientela dita inadequada? Aquilo que está encoberto diz algo. O que está encoberto nas formas de silenciamentos e nas culpabilizações individuais?

Quando as reações dos alunos revelam-se como atos de inconformismo e desobediência com o instituído e com as formas de conteúdos preestabelecidos, estes planos são considerados indisciplinados, pois cimentam desordens criativas e desarrumação, as quais geram desconforto para os educadores que foram capturados pelo legalismo. O professor, então, desempenha um papel violento e dúbio, pois ao mesmo tempo em que procura garantir a ordem, as obrigações e normas, depara-se com a diversidade dos elementos que compõem o universo escolar e impedem a permanência da tão almejada “tranqüilidade”. Nos momentos em que esta suposta tranqüilidade não se materializa, e a ambigüidade demarca o conflito, a escola desconsidera o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações entre os alunos.

No seminário “Violência e Indisciplina na Escola”, Sousa (2002a) aponta claramente que as indisciplinas geram desordem, são manifestações criativas de organização da vida de grupo e para se expressarem precisam de lugares coletivos, tais como a escola. Ainda alega que as indisciplinas têm *sonoridades, olhares, sabores, escutas, odores, porque para os sujeitos indisciplinados as indisciplinas são atos de sentido que podem significar ser e estar no mundo ainda que por um instante*, como esclarece Morin (2002b, p. 83) ao apontar que a História não se constitui de forma linear e sim de *um complexo de ordem, desordem e organização*. Aqui surge a necessidade de uma postura dialógica da escola para lidar com as resistências, desacordos, desconfrontos, pois estes podem provocar rupturas saudáveis.

A educação pode se inscrever nessa lógica, ao estender-se por outros territórios, que Derrida (1991) aponta por meio de processos *desconstrutivos* que estrategicamente revertissem, desestabilizassem e desordenassem o pensamento que elege e fixa uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, a partir do lugar determinado. Segundo ele, *o sujeito é, antes de tudo, o sujeito consciente e falante, depende de um sistema de diferenças e do movimento da differance*. Derrida (1981, p. 8) cunha o conceito de *differance*, que se refere ao movimento que consiste em diferir, que designa o *não ser idêntico, ser outro, discernível. Diferir, nesse sentido é temporizada de um desvio que suspende a consumação e satisfação do desejo da vontade, realizando-o de fato de um modo que lhe anula ou modera o efeito*.

Desconstruir essas formas de conceber e lidar com um sujeito fundante, como aponta Derrida (1991), pode implicar diferir, minar, problematizar, perturbar e desestabilizar regras, crenças, costumes que constituem saberes e práticas que imprimem suas marcas. Assim, ao eleger a desconstrução como movimento de desterritorialização (Benjamin⁹), aponta-se um modo de questionar ou de analisar e aposta-se que a escola é lugar dos conflitos, das construções e desconstruções. Diante disso, podemos provocar um redimensionamento na escola, no sentido de conjugar os conflitos e possibilidades de estar-junto perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada das multiplicidades e diferenças não estabelecidas.

Trata-se de uma educação que reivindica uma poética dos saberes, com a intenção de desconstruir o já pensado em relação ao processo de subjetivação marcado pelas violências, recriando novos sentidos, novas formas de viver, privilegiando a não-estabilidade, podendo voltar ao diferente, ao não-pensado, ao que gera incômodo, estranheza. Dessa forma, podemos pensar numa escola cuja finalidade é promover a humanização do ser humano, remetendo, assim, a um espaço que não privilegie somente o normativo, mas um espaço de expansão da vida, no qual o homem se humaniza, constrói sua humanidade a partir da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário está na ordem do dia, e com ele a multiplicidade de sentidos que cada pessoa confere à sua existência
(Maffesoli, 2004, p. 97).

Consideramos que em muitos momentos a escola normatiza o devir-sujeito, o devir-criança, a partir de um parâmetro de sujeito universal. Ao naturalizar as formas normativas, a escola torna-se produtora de violências e fracassos escolares, não reconhecendo as multiplicidades. Dessa forma, reconhece o não-lugar, os movimentos contrários como problemáticos, pois rotula a partir de uma lógica individual e até mesmo patológica. Para Morin (2002b, p. 76):

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade (...) é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar é o que se aprende somente nas e por meio de culturas singulares.

Surgem, então, inúmeros desafios: problematizar as estratégias normalizadoras que pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser; procurar denunciar os enquadramentos, os rótulos e as patologizações individualizantes; apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras da desordem; abraçar a ambigüidade e a fluidez; repensar e reconstruir, como prática pedagógica, estra-

tégias que evitem a lógica da subordinação, da opressão, do regime que mantém os índices de violência e fracassos escolares. Diante disso, cabe afirmar que o papel da escola, entendendo-a como o espaço por excelência de expansão da vida, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais complexa de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles.

NOTAS

- ¹ Recordamos essas dentre inúmeras outras manifestações de violência vivenciadas pelos alunos e alunas nas escolas.
- ² São citados como os principais responsáveis pelo desenvolvimento e elaboração da temática da diferença: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida.
- ³ O conceito de devir, criado por Deleuze, pode se referir à forma de pensar um devir-sujeito, devir-criança, que se universaliza com os parâmetros construídos social e historicamente, nos quais essa lógica acaba neutralizando, naturalizando os binômios.
- ⁴ Os dados da pesquisa da Unesco (2000, p. 229) confirmam que o preconceito relacionado às diferenças sociais e raciais é uma das formas mais marcantes das violências. Também pelo viés teórico, sistematizado por Bourdieu (1989), podemos entender que a escola é o prolongamento da desigualdade social, o que, por sua vez, alarga as atitudes de preconceito que são tecidas e reveladas por diversas formas de violência.
- ⁵ Sousa (2002a) denuncia que ao aceitarmos o castigo como redenção dos desvios, principalmente os castigos que provocam dores, acreditamos no princípio de que o sacrifício enobrece e ensina.
- ⁶ Nas aulas ministradas por Ana Maria Borges de Sousa, discutimos a questão de configurarmos nossa auto-imagem pelas mãos do outro. Se eu me sei no meu corpo e sou na presença do outro, possuo na relação com o outro uma auto-imagem que vai configurando o que eu sou.
- ⁷ Aqui se pensa uma prática pedagógica que fortalece e prescreve ações corretivas para aqueles que são “diferentes”.

⁸ Comentários de Tomás Tadeu da Silva a respeito de Deleuze, ressaltando seu pensamento vitalista, que acredita na vida em movimento. Palestra do Seminário Identidade e Diferença na Escola. Florianópolis, 2004.

⁹ Inédito. Aula do professor Wladimir Garcia – Pensamento e diferença na Educação (PPGE/UFSC) em 04-2004.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar da escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1989.

CHARLOT, Bernard. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 73-87, jan./mar. 1992.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo, 1981

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Tradução Joaquim Torres Costa. Campinas, SP: Papiruns, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1974-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, Áurea. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: GROPPA, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativa teórica e prática*. São Paulo: Summus, 1996.

LUBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

MAFFESOLI, M. *A violência totalitária: ensaios da antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A parte do diabo*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1999.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2002b.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Tradução de Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. In: *Educação e Realidade*, p. 111-122, jul./dez. 2002.

ROURE, Glacy Q. de. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Indisciplina e violência na escola*. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA. Equipe Sarapiquá IPPSEA, 2002a. CD Rom.

_____. *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?* Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002b. (Tese de Doutorado).

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. Coordenação DST/Aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Violência nas escolas*, 2000.