



Pedagogía del conflicto: Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - DEPARTAMENTO DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Educación y Democracia

BIENIO
2006-2008

PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO:
Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

Dirección: Conrad Vilanou Torrano

Barcelona, España
2012

CAP III

PEDAGOGIA DO CONFLITO

Ao adentrarmos a ideia de que o conflito é positivado, que trás aos indivíduos o ato de educar a si e, em consequência ao *outro*, é importante ressaltar sobre a importância dos conflitos na vida dos indivíduos e no cerne da sociedade. Em consonância, a importância do processo educacional que se volte a temática e de uma Pedagogia que venha a desenvolver ações que abarquem ambos.

Estamos sempre indo e vindo ao tempo-espaço que vivemos. Nele, as situações de conflito são inevitáveis e, portanto, presentes. Não voltamos para trás no tempo, vivemos o hoje e temos o amanhã para mudar, alterar ou refletir o ontem. A rota da vida deve ser traçada todos os dias e, nela, temos o livre arbítrio para caminharmos. Contudo, temos, a educação, a cultura, a política e a própria sociedade que faz parte desse nosso processo que é individual e coletivo. Aí, entra a Pedagogia como centro de possibilidades ao entendimento do caminho no político e no social que, em consequência, vai abrindo portas a outras possibilidades em conjunto com a educação e outras ciências. Nesse sentido, o presente capítulo, analisa a Pedagogia que volta ao conflito que educa os indivíduos, que proporciona outras possibilidades de ir e vir na vida.

3.1 COMPREENDO O CONFLITO NA PEDAGOGIA

Foi através do processo histórico da civilização ocidental que a Pedagogia manteve uma correlação direta com a educação nos âmbitos conceituais e filosóficos no sentido de abranger, diretamente, a ação educativa. A educação está ligada à própria constituição humana e na busca por compreendê-la intencionalmente, o saber se estabelece. É quando, desde a Paidéia grega e o pensamento romano até aqueles que pensaram a Idade Média, se estabelece, nos tempos atuais, a terminação “Pedagogia” (ARANHA, 2006; CAMBI, 1999; SAVIANI, 2008).

Etimologicamente, a Pedagogia é entendida como meio, caminho, condução da criança a algo, a alguma coisa, a algum lugar. No entanto, falar em Pedagogia hoje é diferente das concepções assimiladas em seu processo histórico. Isso porque, levando em consideração seu sentido etimológico, como se pode conduzir alguém quando, muitas vezes, precisa-se ser conduzido? Falar em Pedagogia nos dias atuais significa desempenhar diferentes lugares na educação. Conduzir crianças pode ser uma função de qualquer indivíduo em sociedade e não, necessariamente, uma função do professor ou do pedagogo. Tal concepção é reduzir o papel da própria Pedagogia. Para Cambi (1999) à Pedagogia cabe estabelecer as teorias e as práxis ao caráter próprio da educação, seu tempo histórico, social, científico e prático.

Todavia, a etimologia da palavra Pedagogia ainda está diretamente ligada a sua atuação no campo pedagógico em que, para o senso comum, até de muitos pedagogos, *a Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso das técnicas de ensino. O “pedagógico” aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista* (LIBÂNEO, 2002, p. 29) ao processo pedagógico com um todo.

A esse ponto de vista podemos associar o turbilhão de movimentos e ideais daqueles que pensam a sociedade e a educação nos seus próprios movimentos mais particulares em que, historicamente, a partir do século XVII, Comenius equaciona a questão metodológica da educação no intuito de firmar um sistema pedagógico que ensinasse tudo a todos através dos meios compendiados na didática. (SAVIANI, 2008a). Já entre os séculos XVIII e XIX a história da Pedagogia nasce em seu sentido mais amplo vinculada a três tradições culturais distintas – França, Alemanha e Estados Unidos. O francês Émile Durkheim (1858-1917) idealizou a sociologia positivista que teve sua preocupação inicial voltada a educação. Herbart (1776-1841), alemão, voltou-se a Filosofia e a Psicologia estreitamente ligadas a questões educacionais; e o americano Dewey (1859-1952) despontou com a Filosofia para a educação, valorizando a prática educativa (GUIRALDELLI JR, 2007, p. 20). Na

perspectiva do autor, foram homens¹ que procuraram definir a Pedagogia, seu conceito e sua função de maneira mais profunda.

Assim, o Idealismo e o Positivismo, por exemplo, tiveram grande influência na elaboração do pensamento pedagógico do Ocidente. O Idealismo, na perspectiva de Gentile, filósofo italiano e atuante no governo Mussolini, seria para a Pedagogia a forma simbiótica de dissolvê-la, definitivamente, na Filosofia, rendendo-lhe um aspecto reducionista em seus sentidos metodológico, didático e reflexivo. Já o Positivismo, sob o pensamento de Durkheim, coloca a Pedagogia como uma teoria prática, contrapondo a ideia de teoria científica à mesma e às suas origens².

Hoje, é possível perceber que a Pedagogia carrega em si uma grande carga de contradições, de experiências positivas e outras nem tanto. E não podemos deixar de lembrar que sempre existiu uma relação estreita entre teoria e práxis educativas. Nessa relação, a Pedagogia desenvolveu sua dinamicidade, historicidade e praticidade enquanto ato político³ que é. Portanto, cabe a ela própria assumir dois compromissos inseparáveis dentro do seu próprio processo educativo formal ou não: **(i)** refletir sua posição de ser uma ciência da educação e seu próprio objeto e; **(ii)** fazer valer sua Verdade nas diferentes áreas de sua atuação. Equivale dizer que a Pedagogia deve assumir o compromisso com um processo educativo libertador de sua formação ideológica simplista e reducionista tal qual foi delineada como nos adverte, acima, Libâneo.

¹ Dentre eles, não podemos deixar de falar em filósofos como Montaigne (séc. XVI), Locke (séc. XVII) e Descartes (séc. XVII); e Rousseau (séc. XVIII) que se inspiraram na ideia da existência da “*natureza humana*” e que, apesar de divergirem em alguns pontos, comungaram da ideia de que há algo no ser humano, desde sempre, impermeável à história (GUIRALDELLI JR, 2007, p. 20) e que viram, na infância, um elemento natural à constituição humana. Mas foi com Hegel (XIX), que a História foi assimilada a essa questão e tornou-se ponto forte para o desenvolvimento infantil. Histórias infantis, desde então, começaram a permear o desenvolvimento sócio-cognitivo e educacional das crianças.

² Maria Amélia Franco, em **Pedagogia como Ciência da Educação**, faz uma profunda pesquisa sobre a Pedagogia enquanto ciência da educação, onde identifica autores que assim a reconhece.

³ **Ato político**: terminação associada à educação por Paulo Freire. Segundo o mestre, a educação não pode estar desvinculada das ações políticas que fazem parte da sociedade. Neste sentido, o ato político está em cada movimento, pensamento e ação do educador que, por sua vez, o faz refletir no educando.

Todavia, a presença desse conflito imbuído na Pedagogia e nos pedagogos resulta na falta de crenças positivadas na sociedade e nas próprias paredes da escola que forma e é formada a arte da Pedagogia. Isso porque a história da Pedagogia se alicerça em ideologias e pensamentos pré-estabelecidos por grupos determinados de épocas distintas que conduzem as práticas e pensamentos educacionais ao seu sentido mais profundo de poder e dominação àqueles que não fazem parte da hierarquia ali estabelecida. Consolidou-se por um longo período enquanto uma história persuasiva e teoricista (CAMBI, 1999) que não abrangeu, ou não quer abranger até aos dias de hoje, a situação real da educação em si e os caminhos que ela precisa percorrer para que as pessoas compreendam o processo histórico, social, político e econômico que a circundam.

Segundo o autor, essa historicidade procurava disseminar entre os docentes a *idéia de educação desenvolvida em torno dos próprios princípios ideais (mais que das práticas) e, através destes, das ideologias que os inspiravam* (CAMBI, 1999, p. 22). Isso quer dizer que a Pedagogia esteve e está vinculada pelo momento histórico-filosófico presente em determinada época. É quando o entrelaçamento com o político e as ideologias estabelecidas por ele enreda a Pedagogia ao *modos operandis* de um momento específico e ficam, aqueles que nela aspiram conhecimento e entendimento sobre suas próprias questões, a margem da compreensão de seu papel social, político e educacional. O resultado é o controle hegemônico de determinados grupos em detrimento do total dos envolvidos no processo educacional vigente.

No entanto, como mudar a forma-pensamento da própria Pedagogia em presença desse conflito no seu âmago? Uma possibilidade de mudança seria adotar como seu desafio primeiro a prática educativa libertadora que em Freire significa inédito-viável. Segundo Ana Maria Freire (1997), o inédito-viável em Paulo Freire é próprio da consciência crítica e compreende a historicidade em sua construção a partir do enfrentamento das situações-limite que se apresentam na vida social e pessoal, considerando, no entanto, que os homens e as mulheres assumem atitudes diferentes frente às situações-limite: ou as compreendem como um obstáculo que não podem ou não querem transpor; ou

como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se comprometem em superá-lo.

Isso significa que à Pedagogia cabe ser liberta de seu processo de construção a partir de sua crítica a si mesma, em que a consciência crítica sobre seu atual processo não está apenas na mudança, mas sim na predisposição à essa mudança e que deseje assumir o inédito-viável como seu norte para *algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora...uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada* (FREIRE, 1992, p. 207) por aqueles que almejam uma educação coerente e coesa para todos os indivíduos.

Diante destas questões, percebe-se sobre a importância da Pedagogia no desenvolvimento da formação humana na perspectiva temporal e espacial de determinado contexto em que, através de suas vivências e experiências, o Homem pode vir a compreender a ética, os valores e a moral dos quais não devem ser circundados por falas particulares em detrimento à subjetividade, já que não se pode falar em moral sem refletirmos sobre os próprios valores que a sociedade em que se vive atribui aos indivíduos e que, na sua realização ética, possa fluir ao encontro do entendimento comum.

Libâneo (2002, p. 30) cita dois educadores que veem na Pedagogia uma relação estreita entre teoria e prática, corroborando à sua própria historicidade: Schmied-Kowarzik vê a Pedagogia enquanto uma *ciência da e para a educação, teoria e prática da educação, tem, portanto, um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educacional*; e Jean Houssaye, colocando a Pedagogia como aquela que *busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova*. Ou seja, não se volta, a Pedagogia, aos conteúdos daquilo que se ensina, *mas aos meios de ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível*

(GUIRALDELLI JR, 2007, p. 12) de forma a sempre estar ao lado do seu objeto de estudo, a educação.

Num compêndio, portanto, a Pedagogia é uma ciência que nos fala de modo geral sobre a educação e seus movimentos, além de analisar a práxis educativa à própria sociedade através de diversas tendências. Tais tendências foram sendo reavaliadas e discutidas por diversos pensadores ao longo dos séculos e, claro, de sua própria história que, sob outros olhares, pode, também, ser entendida como um conflito.

É o que nos mostra Libâneo (2005) ao resignificar as Teorias Pedagógicas Modernas pelo debate contemporâneo da educação. Para Libâneo as mudanças no processo de produção industrial; as novas tecnologias da comunicação e da informação; as mudanças nas formas de fazer política e nos paradigmas do conhecimento e a rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica Ocidental são fontes de resignificações constantes no processo pedagógico.

Isso porque a Pedagogia é uma ciência da educação e, enquanto tal, vai se envolvendo com as mudanças globais que ocorrem na sociedade. Claro que, muitas dessas mudanças estão diretamente relacionadas com o poder. Poder político, social, econômico, pois são eles que ditam regras e normas à sociedade e a educação, nesse todo, é um instrumento de manipulação das grandes massas populares. Por outro lado, existem as teorias pedagógicas que se voltam a esse modelo ou dele se manifestam contraditoriamente e buscam, pela educação mesma, educar, clarificar, conscientizar, gerar autonomia e capacidade de libertar-se das amarras impostas por tais grupos de poder.

Em situações de conflito, a Pedagogia Progressista vem clarificá-las em si. Vem buscar um olhar mais atento dos envolvidos no processo conflitivo, proporcionando-lhes a capacidade de visualizarem além do conflito em suas paredes. Procura de elas sair para se expor a verdade da situação, a que os olhares se voltem a tolerância de saber ouvir para dialogar sobre a questão e, em consequência, trazer sua consciência crítica ao fato estabelecido. É quando

o conflito enquanto ato educativo se edifica nas bases da autonomia, liberdade e alteridade por uma pedagogia emancipadora do poder de poucos sobre muitos.

Nesse todo é possível perceber que de uma situação negativa de conflito, a Pedagogia Progressista amplia a capacidade dos indivíduos em sua inteligência, pensamento e vontade que resultará na razão, não instrumental como nos alerta Habermas, mas a razão que nos leva ao senso comum, a realidade, a verdade dos fatos sem o velado neles, mas, sim, objetivados e harmonizados na busca da positividade educativa.

3.2. EDIFICANDO A PEDAGOGIA DO CONFLITO

Em sentidos voltados às reflexões acima, esta seção tem por objetivo se apropriar desta ciência da educação, a Pedagogia, para compreender as diferentes situações de conflito e suas possibilidades de entendimento. Isso porque não se trata, neste estudo, indicarmos se uma situação de conflito pode ser resolvida, consensuada, mediada ou arbitrarizada. Trata de propor uma Pedagogia voltada a proporcionar aos envolvidos no processo conflitivo o entendimento real sobre a situação em voga e suas possibilidades de abertura para que a mesma se torne um ato educativo.

Portanto, é uma forma de Pedagogia que *olha* ao homem real, indivíduo de uma sociedade plural. É uma Pedagogia que se espelha em situações de conflitos inerentes ou não ao ser humano e não uma Pedagogia que está voltada para contextos educacionais específicos. Isso porque, tal Pedagogia, se volta às possibilidades de entendimentos entre indivíduos que estão, em algum momento, antagônicos. Paulo Freire coloca que *a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito. Por que isso? Por que não é possível diálogo entre antagônicos. Entre estes o que há é o conflito* (GADOTTI et al, 2000, p. 123). E esse conflito pode acontecer de forma crítica, consciente e que vise o bem comum dos indivíduos nele envolvidos por meio de posicionamentos claros sob o efeito do respeito mútuo.

Nesta relação, é importante que os indivíduos hajam por si mesmos diante de uma situação de conflito uma vez que seus pensamentos, suas ações e suas culturas podem ser diferentes. É quando a tolerância, que abarca convicções, fé, a possibilidade de escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação de diferentes ideias sendo expressas, convicções e escolhas contrárias às nossas (MORIN, 2006) supõe a compreensão de que vivemos além de nosso individualismo, pois, muitas vezes, vivemos num mesmo espaço ou nele queremos estar.

Neste sentido, a educação, enquanto processo educativo vem provocar a reflexão *da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra* (MORIN, 2006, p. 61). Significa dizer que em situações de conflito diversas devemos assimilar a ideia de sua existência de modo tal que não se tenha dúvidas quanto à posição distante que se pode enfrentar em tais situações uma vez que as diversas falas sugerem ideias distintas e, conseqüentemente, diferentes entre os cidadãos de nossa casa comum.

Ou seja, é assimilar que existem indivíduos que pensam, refletem e se posicionam de maneira diferente uns dos outros. A isso Leonardo Boff nos fala sobre o *ethos* do amor:

Que está à altura dos desafios que nos vêm da comunidade da vida, devastada e ameaçada em seu futuro. Esse amor respeita a alteridade, abre-se a ela e busca uma comunhão que enriquece a todos. Faz dos distantes, próximos e dos próximos, irmãos e irmãs (BOFF, 2003, p. 37).

É quando o presente estudo, como já apontado, procura abordar pontos construtivos em positividade do humano em conflito na perspectiva de que possamos nos olhar de maneira fraterna e nos perceber como contrários, distintos, diferentes sem uma ameaça aparente, pois nos vemos enquanto próximos nas bases do respeito e da paz individual que espelha a comum, é dar um passo a frente e junto ao bem de todos.

Assim, para que o processo educacional se efetive de maneira clara e objetiva em situações de conflito é necessária uma Pedagogia que esteja voltada ao conflito enquanto ato educativo e que irá ser a base para entendimentos entre os envolvidos no processo, a fim de direcionar tal situação de forma prática e precisa em que as posições, percepções e ações diferentes dos indivíduos sejam em si compreendidas no com o intuito de que se eduquem para que o ato educativo se estabeleça.

Contudo, um ponto importante deve ser levado em consideração neste educar. Se uma das partes envolvidas na situação conflitiva não quiser se educar, não se mostrar aberta a novas visões e perspectivas diante da situação estabelecida, é um direito que lhe cabe. Afinal, esta proposta de estudo está pautada na autonomia, na liberdade e na alteridade dos indivíduos. Isso pode significar que a parte não aberta às discussões não foi tocada em seu íntimo para a possibilidade de entendimento, o que pode significar sua falta de tolerância e compreensão diante da situação exposta.

A essa possibilidade, várias podem ser as razões que levam o indivíduo a não querer tolerar e compreender, consciente ou inconscientemente, o conflito como ato educativo. Nestas possibilidades, à Pedagogia voltada ao conflito que educa cabe, em si, proporcionar ao indivíduo sua auto-direção no sentido de caminhar ao bem comum buscando tornar-se aberto às novas possibilidades além daquelas por si estabelecidas na situação em si.

Sendo assim, a Pedagogia centrada no conflito enquanto ato educativo deve estar voltada ao humano. Deve estar aberta a diversas interpretações e posições, sem manter uma intenção que escolha um indivíduo em relação a outro, tão pouco uma situação em relação à outra. Lembremos que as Pedagogias Modernas, ao admitirem que a razão, eixo central do pensamento moderno, não pode ignorar a subjetividade e a sensibilidade dos indivíduos, nos mostra que *a razão que produz o saber tem dimensões emocionais, afetivas, irracionais e é produzido no jogo das relações objetivas e subjetivas que envolvem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo* (LIBÂNEO, 2005, p. 20)

Assim, a Pedagogia do Conflito deve considerar as particularidades de cada indivíduo envolvido em um determinado estado de conflito. Nela, ele encontrará meios para interpretar e assimilar, junto às suas ideias e posições, as ideias e posições de um *outro* indivíduo. Isso porque o *outro* pode nos levar a exercitar a sensibilidade mais íntima que temos, implicando em entusiasmo para atuar de forma saudável em momentos decisivos em distintos estados de conflito para:

[...] abrir mão de nosso individualismo e não se distanciar da coerência entre o discurso e a prática, que a interação dialética da reflexão/ação possibilita e faz crescer a radicalidade de nosso compromisso com a transformação, assim como, de nossa consciência (oposta a alienação) diante de complexidade do mundo em que vivemos e de suas desigualdades e injustiças (CRUZ & TURA, 1993, p. 6).

Diante disso, a Pedagogia do Conflito vem como uma bússola a orientar os diferentes espaços que os conflitos podem ocorrer, tais como o econômico, o social, o político, o cultural, o ambiental, o educacional. Além de diversos segmentos como os conflitos de classe, de raça ou etnias, de religiões. A Pedagogia do Conflito, então, pode ser a resposta concreta para as situações de conflito em si, pois se faz presente nos espaços de educação formal ou não.

Em consequência, o ato educativo se estabelece no encontro singular entre indivíduos em que as situações de conflito podem levar ao entendimento e a harmonia, pois, analisando Sartre, Thana Mara Souza (2008, p.150) descobre um movimento que,

Ao me apreender como objetividade, apreendo o outro – sujeito, o que me faz *olhar* para ele, e é ele, então, que passa a ser objetivado agora. Não há como obter a síntese entre o ser-sujeito e o ser-objeto do outro, e é por isso que o conflito é o sentido originário do ser-Para-outro.

Isso porque o conflito é atemporal, e está aberto a diferentes situações dentro dos processos sociais, políticos, educacionais e culturais humanos. Portanto, é importante levar-se em consideração que a comunicação é um fator de relevância no processo de conscientização e dialogização como uma dualidade

inerente da Pedagogia às possíveis situações de conflito. O resultado dessa dualidade está na abertura subjetiva para que a intersubjetividade ocorra e o ato educativo se estabeleça.

Neste sentido, o processo dialógico e consciente travado dentro do conflito pode gerar entendimento e paz entre os envolvidos na ação. Isso resulta na busca do homem com o mundo que o cerca e faz dele um ser de amplas visões, de entendimento sobre a vida; porém, é preciso que haja a possibilidade da alteridade no ato educativo em si, pois quando uma pessoa consegue estar e se manter no lugar de um *outro* diferente dela sob vários aspectos, automaticamente ela está dialogando com esse *outro* e consigo mesma, ou seja, está mantendo um padrão de comunicação verdadeira entre pessoas e com o mundo que as cercam.

Outro ponto a ser levado em consideração sobre a dialogicidade e a conscientização para o conflito enquanto ato educativo se deve ao fato de como as relações entre os envolvidos em determinado estado de conflito se utilizam do discurso ali estabelecido, ou ainda, do discurso pessoal que cada um traz ou pode trazer dentro de si. Indo além, sobre o poder da palavra e do entendimento entre uns e outros que ali vem se estabelecer. Assim, o modo pelo qual falamos, nos colocamos, nos expressamos nos faz refletir sobre a capacidade que temos em elaborar pensamentos, exprimir emoções, acordar sentimentos, dizer sim e não para atingir um juízo comum.

Desta maneira, o valor de se colocar no lugar do *outro* de forma autônoma e livre se faz em movimento à capacidade de interpretação que temos com esse *outro*. Isso significa que nem um nem outro devam se sujeitar ou dar o entendimento ao outro dessa sujeição. É quando a dialogização, somada à conscientização nas bases dos três pilares pedagógicos, faz parte da dinâmica do conflito através da autonomia que se desenvolve no indivíduo e que gera sua liberdade e alteridade que vê em si para saber se expressar e se colocar de maneira saudável em determinada situação de conflito.

A isso, podemos nos aproximar, brevemente, do contexto do *mundo da vida* que nos fala Habermas, citado por Gomes (2007, p. 133) enquanto um:

Lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo.

É nesta perspectiva aproximada, e embasada na dialogicidade e conscientização, que o conflito pode ser estabelecido de forma clara e precisa em determinado contexto e, principalmente, quando os indivíduos estiverem fortemente envolvidos pela autonomia, pela liberdade e pela alteridade neste complexo *mundo da vida* que nos fala Habermas. Os três pilares pedagógicos que aqui serão discutidos na seção que segue, já foram refletidos por diversos pensadores universais, seja em qual período for. E, no momento, damos a eles uma nova conotação voltada ao que expomos para que possa, na educação, se enraizar nos indivíduos desde tenra idade ao começar pelo desenvolvimento de sua autonomia.

Conseqüentemente, não se pode pensar em Pedagogia do Conflito estabelecendo um programa, um projeto a ser consensualizado ou resolvido sob o viés do processo conflitivo em si. Isso porque somente as dimensões futuras podem mensurá-lo, logo, num momento os antagônicos podem se entender, em outro, suas ideias podem mudar. Nisso, o que fica, impreterivelmente, é o ato educativo que pode ser desenvolvido por essa Pedagogia, pois seu interesse primeiro se pauta no processo educativo das diferenças entre os indivíduos.

Tal processo deve, na medida do possível, ser valorado de maneira dialógica, consciente e participativa, com democracia real e espaços definidos entre os sujeitos envolvidos no processo conflitivo. Para isto, é necessário que os possíveis conflitos sejam explicitados em que a posição de cada sujeito, suas percepções e até mesmo seus desejos, sejam considerados na busca do ato educativo em situações de conflito.

Para tanto, acreditamos que se faz necessário trabalhar pedagogicamente para o conflito ser um ato educativo sete dimensões: reconhecimento, entrelaçamento, empreendimento, atendimento, entendimento, posicionamento e uma visão sistêmica. Como resposta a elas, o ato educativo, em si, responde em sete ações: acolher, atender, sintonizar, responder, captar, apreender e orientar.

Vejamos o quadro abaixo:

CONFLITO ENQUANTO ATO EDUCATIVO

DIMENSÕES AO CONFLITO	AÇÕES DO ATO EDUCATIVO
RECONHECIMENTO: no qual o indivíduo conheça e se reconheça como parte do processo conflitivo em questão.	ACOLHER: acolher os indivíduos que reconhecem que existe um conflito e se reconhecem como partes integrantes dele.
ENTRELAÇAMENTO: no qual o indivíduo se sinta entrelaçado em positividade ao conflito em questão.	ATENDER: atender os indivíduos que se permitiram entrelaçarem-se positivamente à questão conflitiva.
EMPREENDIMENTO: no qual o indivíduo empreende ações positivas ao conflito em questão.	SINTONIZAR: levar os indivíduos a sintonizarem-se uns com os outros na questão conflitiva.
ATENDIMENTO: na qual o indivíduo procura atender as mensagens e sentimentos ocultos naquilo que o outro manifesta.	RESPONDER: levar os indivíduos explorar suas ações positivas em bem comum.
ENTENDIMENTO: no qual o indivíduo permita a entender o conflito em questão e o outro em sua diferença.	CAPTAR: captar as mensagens verbais e corporais emitidas pelos envolvidos no processo conflitivo.
POSICIONAMENTO: no qual o indivíduo expresse com clareza suas posições em relação ao conflito estabelecido e ao outro.	APREENDER: levar os indivíduos a apreender, positivamente, seus posicionamentos diante da questão conflitiva em voga.
VISÃO SISTÊMICA: no qual o indivíduo busque, apreenda e compreenda a complexidade que a situação de conflitiva exerce sobre todos os envolvidos nela.	ORIENTAR: orientar os indivíduos sobre a dimensão complexa que apresenta um processo conflitivo a fim de proporcionar o ponto de equilíbrio entre os anseios das partes envolvidas à questão conflitiva em voga.

Quadro 1: Conflito enquanto ato educativo: dimensões e ações do indivíduo.

O trabalho pedagógico diante destas dimensões e ações entre situações de conflito para se transformar em ato educativo, emergem da possibilidade de se edificar inter-relações entre as habilidades dos indivíduos no cerne do processo conflitivo e a práxis educativa adquirida nele. A cada dimensão uma ação é gerada obedecendo a certa sequencia em que uns se tornam pré-requisitos dos outros. Essa sequencia se faz importante porque vai edificando nos indivíduos o sentimento de pertença ao meio que está inserido seja individual ou grupal. O resultado é a melhora para todas as partes envolvidas no processo, ou seja, o bem comum de todos em que uma relação de ajuda se estabelece por meio da Pedagogia.

O que queremos dizer com isso é que essa relação principia no momento em que acolho um indivíduo que venha a reconhecer a existência de um latente conflito e que se reconhece como parte integrante dele. Tenho, através dessa acolhida, a oportunidade de construir uma base relacional entre os conflitantes, uma vez que será o primeiro contato com esses indivíduos numa relação consciente e dialógica entre as partes envolvidas no processo.

Dessa maneira, estarei atendendo aqueles que permitiram o entrelaçamento que gera positividade à questão conflitiva de maneira a compreender seu ponto de vista diante do próprio processo conflitivo. É quando o indivíduo atende a situação conflitiva em voga e mostra disponibilidade, abertura e interesse nesse processo para que a sintonia entre as partes aconteça, onde o empreendimento de ações em positividade possam se estabelecer em paz e harmonia. O resultado é a resposta aos sentimentos ocultos presente na própria dimensão que o atendimento na situação de conflito exige. Aqui, o ato educativo vai captar mensagens verbais e corporais permitindo o entendimento ao conflito em questão e o outro em sua diferença. Assim, o conflito é apreendido e os indivíduos, de ambas as partes, podem se posicionar diante dos fatos e na orientação sobre a dimensão complexa que apresenta esse processo, o ponto de equilíbrio entre os anseios das partes envolvidas à questão conflitiva em voga se torna latente e o processo de relação de ajuda em si se edifica.

Vejamos a representação desse processo na figura abaixo:



Figura 2: Entrelaçamento das dimensões e das ações ao conflito que educa.

A figura nos mostra sobre o entrelaçamento das dimensões do conflito e das ações para que situações de conflito se edifiquem como positivadas e capazes de educar indivíduos. Esse entrelaçamento deverá acontecer por meio de um trabalho pedagógico que envolva a participação efetiva dos envolvidos no processo conflitivo, suas expectativas, suas ideias, entendimentos e possíveis mudanças de postura.

Portanto, e diante destas questões, a Pedagogia do Conflito precisa trilhar por caminhos de diálogo e criticidade; de autonomia, liberdade e alteridade. Em resposta, poderá provocar nas situações de conflitos a mudança de valores dos indivíduos, sua proximidade com novas experiências e pessoas, a empatia, a mudança, também, de expressões de suas demandas conflitivas.

Deste modo, para fortalecer a edificação da Pedagogia do Conflito, precisamos buscar no seu processo histórico-educacional-pedagógico a compreensão de sua força velada para desnudá-la e fazê-la crescer na sociedade e nas suas maneiras de expressão. Assim, é possível expandir a ideia de o ato educativo educar nas situações de conflito para a interação relacional entre indivíduos, de tal modo que, a conscientização e a dialogização os leve a pensar a educação na perspectiva da autonomia, da liberdade e da alteridade para essa proposta pedagógica e, por outro lado, a própria ciência pedagógica.

A Pedagogia do Conflito se edifica, também, no entendimento de que todo o ser humano é dotado de inteligência; que raciocina, reflete e pensa sobre suas ações. Mesmo aquele que não assimila o nível de consciência crítica tão pouco alcança a dialogicidade sobre o todo que o envolve é dotado de entendimento e tem a escolha, consciente ou não, de prevenir seus impulsos mais profundos para que não o leve a promover ações negativas.

É quando as extensões da igualdade e do respeito ao *outro*, nesta proposta de estudo, precisam estar amparadas nos pilares pedagógicos aqui constituídos e pode fazer com que os indivíduos sintam a compreensão que pertencem ao mesmo espaço comum e a uma só família, a humana. E que, dentro deste espaço único, tem a individualidade que os permite fazer escolhas que podem resultar em coisas boas ou não. É uma questão de *ser* no mundo. E, como nos coloca Paulo Freire,

[...] “ser” significa transformar e retransformar o mundo, e não adapta-se a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança [...]. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos na história (FREIRE, 2001, p. 36).

Cabe à Pedagogia, portanto, enquanto uma ciência da educação formal e não formal, não mais indicar normas para educar. Ao contrário, estar ao lado dos processos educativos que procuram levar o homem a entender seus dilemas intrínsecos, suas emoções, sua subjetividade. Isso, claro, na perspectiva crítica e esclarecedora da educação enquanto o ato político que é e não na “politicagem” que, muitas vezes, a Pedagogia se encontra.

Neste sentido, em situações de conflito, procurará amparar diferentes posições para estar ao lado do ato educativo, mesmo que a natureza do homem conflitivo entenda o conflito como algo que lhe gera agressividade e/ou violência. Isso porque a Pedagogia do Conflito irá transformar essa impressão e não se amparar nas percepções fatalistas e circunstâncias que nos fala Freire.

Diante desse contexto, a Pedagogia Progressista é o caminho mais indicado para que a proposta desse estudo se estabeleça, se firme ao conflito que educa uns aos outros. Contudo, queremos deixar claro que outras Pedagogias podem ser empregadas para que o conflito enquanto ato educativo aconteça. Dentro das diversidades de tendências pedagógicas existentes, elas podem ser conduzidas ao que aqui propomos ou diante de outras ideias.

E é na próxima seção que analisaremos com atenção suas características básicas e o porquê de acreditarmos ser ela a mais indicada para os trabalhos pedagógicos em vias conflitivas.

3.2.1 A Pedagogia do Conflito sob o olhar da Teoria Progressista

A relação entre educação e sociedade está, quase sempre, presente nas discussões entre aqueles que pensam sobre sua aproximação e do quanto de íntima ela tem no desenvolvimento dos indivíduos que vivem em sociedade e nela passam pelo processo educativo.

A educação foi considerada como aquela capaz de mudar as ações dos indivíduos dentro da sociedade, contudo, se percebeu que a estrutura vigente na própria sociedade é quem organiza o próprio sistema e que limita a educação às suas prerrogativas. Deste modo, é importante que se pense e organize as estruturas educacionais, em todos os seus aspectos, visando a análise crítica dessa relação e suas nuances, mais precisamente nas sociedades capitalistas e sua manifestação no processo educativo. Para que esse todo seja analisado e discutido, não se pode fugir à própria educação que, por sua vez, pode proporcionar a transformação de um processo educativo não reflexivo para um processo dinâmico, crítico e voltado ao cotidiano do aluno e dos indivíduos com igualdade de direitos e deveres a todos.

Associar esse contexto ao pensamento pedagógico progressista, significa entender que ele ampara os ideais de uma sociedade em que o processo educativo se volta às questões comuns dos indivíduos. Em que abre espaço

para que todos, ou quase todos, os indivíduos tenham as mesmas condições de aprendizagem e conhecimento científico. Em que a relação íntima entre escola e sociedade se faça com vistas a uma educação global, crítica, clarificadora, constante.

A Pedagogia Progressista é fruto do pensamento do educador e filósofo francês Georges Snyders, que elabora críticas a escola contemporânea e propõe uma pedagogia voltada ao social. Diverge em alguns pontos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, e é contrário aos ideais do pensamento das pedagogias não diretivas. Por outro lado, percebe pontos positivos em cada uma destas concepções atrelando-as ao esclarecimento de seu papel no cerne da sociedade, em que a alegria e a consciência devem andar juntas para o pleno desenvolvimento de todos. Snyders analisa de maneira profunda a estrutura escolar. Isso não quer dizer que não se possa ir além das paredes da escola com seu pensamento.

As críticas de Snyders elaboradas à Escola Nova se voltam a preocupação em excesso que expressa com processo educacional e não com o conteúdo a ser ensinado (ARANHA, 2006). Esse contexto o leva a acreditar que isso reforça a transmissão da cultura dominante e que o saber para a população em geral, nesta perspectiva, passa pelo próprio saber dominante (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2008;).

Para Snyders, existe uma transmissão de saberes da cultura dominante sobre o saber popular fazendo com que esse saber dominante sobreponha-se ao popular, de maneira que a realidade de cada indivíduo ou grupos de indivíduos fique oculta nas redes de quem domina o espaço social. A isso Paulo Freire (2005) também manifesta seu pensamento ao colocar que é preciso que a cultura seja democratizada, em que a seja vista como uma sistematização conquistada através da experiência humana, pois a cultura é fruto da criação do homem.

O autor desenvolve o conceito de “cultura primeira” e “cultura elaborada” (BRAYNE, 1985; FREIRE 1997), ou seja, saberes popular e erudito e que

envolve os indivíduos cotidianamente. A educação, nesse sentido, deve assentar-se em uma dialética relação entre “continuidade” e “ruptura”, de maneira a não dar espaço para que a *tábula rasa* da cultura elaborada apague a cultura primeira. Ao contrário, deve incorporar o saber popular, que traz o “vivido” e a alegria. Para nós, significa dizer que, no bojo do progresso científico e cultural, a continuidade-ruptura, mesmo que aspirem elementos revolucionários na própria cultura popular, se torna o ponto de partida para qualquer transformação. Todavia, se depara com o senso comum que precisa ser superado.

Segundo Brayner, (1985, p. 29), Snyrdes considera o saber popular como aquele que apresenta “coerência dentro das contradições”, “transparência”, “racionalidade” que são oferecidas pela “inteligência do movimento histórico”, dos “fins gerais, que permitirão, enfim, purificar as mistificações heterogêneas”. Ou seja, a superação do senso comum está em compreendê-lo em si mesmo, abrindo espaço para que a Ciência avance e se articule com a verdade do senso comum. São limites em educação formal ou não que precisam ser superados para promover o avanço da consciência, do trabalho e da alegria, pois, sem alegria, como diz Paulo Freire, não há esperança. Esperança de haver um processo educativo que vise a tomada de conhecimento global e que chegue a todos os indivíduos democraticamente.

Snyders articula o pensamento marxista e, também, gramsciano. No entanto, não faz, somente, reflexões que amparem temas como consciência, alienação e trabalho. O autor adota uma concepção da ação político-pedagógica voltada ao prazer, ao corpo, a alegria e a afetividade (BRAYNER, 1985). A essa característica, Freire diz que:

[...] o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso, como sempre nos adverte Georges Snyders. É preciso, pois, que os educadores descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos e ele se entreguem (FREIRE, 1997, p. 43).

Significa, então, que o trabalho com alegria nos leva a amorosidade, a humildade, a esperança, a simplicidade, a simpatia e o entrosamento de uns para com os outros. Significa atrelar conhecimentos diferentes, pois o conhecimento vem para que o somemos com experiências distintas e não dividi-lo acima ou abaixo de uns e de outros.

A Teoria Progressista de educação nos leva por esse caminho no momento que está, segundo Aranha (2006), amparada numa visão sócio-crítica dos indivíduos e que vê, na educação, o desenvolvimento integral dos mesmos. A fim de superar a dicotomia trabalho intelectual e manual⁴, procura formar o ser humano *pelo e para* [grifo da autora] o trabalho cidadão. Entende que o saber deve ser consistente e clarificador sobre o mundo físico e social e, por isso, a educação deve estar voltada ao conhecimento que gere uma prática social transformadora. Dentre os principais representantes desta teoria estão Pistrak e Makarenko, Antonio Gramsci, Célestin Freinet, Ferrer y Guardia, Maurício Tragtenberg, entre outros.

É um movimento que apresenta várias nuances e que procura fazer uma distinção entre uma educação voltada a uma Pedagogia conservadora, contrária aos ideais de esclarecimento e criticidade de uma educação esclarecedora e emancipadora, progressista em si mesma. Em realidade, a Teoria Progressista se pauta na busca de uma maior reflexão por parte dos educadores e professores na perspectiva de um olhar crítico sobre as realidades sociais a fim de levá-la aos educandos.

De acordo com Santos (2003), a Teoria Progressista se sustenta, implicitamente, em finalidades políticas e sociais da educação. É quando, para a autora, aqueles que a defendem reconhecem que não se pode institucionalizá-la numa sociedade capitalista justamente por partir de uma análise crítica das realidades sociais; o que a faz torna-se instrumento, ao lado

⁴ A educação no Brasil, por volta dos anos 50 e 60, período da industrialização brasileira, era voltada ao ensino profissionalizante, onde a busca pela mão de obra “barata” era destinada à população de baixa renda a fim de que o progresso do país acontecesse junto à “educação” da população, que se reflete até os dias de hoje.

de outras práticas sociais, de luta dos professores e, acreditamos, de todo aquele que se volta a educar formalmente ou não.

Isso nos leva a acreditar, também, que a Teoria Progressista penetra nos ideais de transformação da sociedade e, em consequência, do papel primordial que tem a educação diante desta transformação, pois *a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade* (FREIRE, 1997, p. 5). Ou seja, ela se volta à busca da conscientização dos indivíduos para sua vida na sociedade como um todo, suas ações, atitudes, ideais e perspectivas.

No Brasil, particularmente, os movimentos populares da década de 1960 e os que se seguiram pela década de 1970 trilharam os caminhos da Teoria Progressista (ARANHA, 2006). Autores como Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora; Moacir Gadotti com a Pedagogia do Conflito; Carlos Rodrigues Brandão, refletindo sobre a educação brasileira e Demerval Saviani com a Pedagogia Histórico-crítica, trouxeram para a educação do Brasil novas perspectivas de entendimento acerca de questões sociais, políticas e educacionais dentro do regime militar que devastava o país. Do mesmo modo que continuam até os dias atuais a nos proporcionar entendimento sobre nossa realidade educacional, política, econômica, social, ambiental e outras.

Infelizmente, não com tanta veemência que deveria ser, pois os intelectuais da área de educação no Brasil, geralmente, não se debruçam de maneira efetiva sobre nossos próprios pensadores. A busca pelo pensamento externo é mais constante e, acreditamos, mais verdadeira para muitos. Em realidade, acreditamos também que seja pela falta mesmo de não haver uma maior busca pela nossa própria história educacional. Em não querer olhar para dentro dela e ver com os olhos de ver as realidade e atualidades brasileiras.

Voltando à Teoria Progressista é no interior de cada uma das tendências que são apresentadas suas particularidades no contexto brasileiro. Até porque, no período em que foram idealizadas, era preciso, como diria Freire, *conscientizar para a ação* e, em conexão ao ideário moderno pedagógico, é preciso que a

educação se volte à decisão, à responsabilidade social e política (FREIRE, 2005) como força de enfrentamento ao obscuro período que se moldava no país.

Nosso estudo não se debruçará em especial sobre nenhuma das tendências apresentadas. Isso porque a Teoria Progressista em si ampara nosso objeto de estudo. As características nela imbuídas nos servem de parâmetro para nosso propósito que é a educação que leva a ação positivada em situações de conflito.

A Teoria Progressista nos leva a compreensão de que nas situações de conflito, é importante que as posições de cada indivíduo ou grupo se tornem claras e evidentes para que a questão em voga não se torne velada, a-crítica. Ao contrário, o progressivismo nos indivíduos pode levá-los a identificar formas prepotentes e arrogantes que não levam ao bem comum, de forma a ter ciência de possíveis ações silenciosas de alienação e ideologias que querem se manter sobre determinadas situações.

Uma educação em linhas progressistas provoca nos indivíduos, também, o entendimento a e busca por ele mesmo no centro da questão em conflito, de forma a potencializar esse conflito em ato educativo como via positivada na perspectiva da autonomia, da liberdade e da alteridade. Como coloca Paulo Freire, *estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade* (FREIRE, 1980, p. 25). Ou seja, a educação leva o indivíduo ao questionamento, a superação das contradições sociais, a não acomodação do seu estado de vivência.

Nesse sentido, a Teoria Progressista enquanto integrante dessa aproximação abre o espaço para a legitimação do conhecimento e para promoção de uma transformação global da sociedade no tocante as questões sociais, econômicas, políticas e ambientais. Ações específicas em que ela seja participante, envolvida e, principalmente, ouvida. Aqui, o conflito pode nascer enquanto *um elemento essencial para as estruturas educativas (...) e que*

aspira a teoria crítica da educação (JARES, 2002a, p. 71). É quando, acreditamos, a tomada de consciência crítica e dialogicidade entre os envolvidos no processo conflitivo, os levam a admitir e, em consequência, favorecer, a percepção de que o estado de conflito apresenta uma *perspectiva democrática e não violenta* (id). Tão pouco agressiva e voltada a fatores negativados na sociedade e seus indivíduos.

Assim, [...] não só se admite como até se favorece o encarar de determinados conflitos numa perspectiva democrática e não-violenta, o que se pode chamar a utilização didáctica do conflito (JARES, 2002a, pág. 71) em consonância com o ato empregado na situação conflitiva. Ato, então, positivado, educado para ambas as partes envolvidas. O conflito enquanto ato educativo amparado na Pedagogia Progressista, nesse contexto, se torna força motivadora que impulsiona e renova ações e atitudes impregnadas de senso comum negativado em entendimento, passividade e compreensão.

3.3 PILARES PEDAGÓGICOS PARA A PEDAGOGIA DO CONFLITO

Historicamente a sociedade está dividida em fases seculares que a foram moldando. Cada qual teve suas características próprias e algumas com relações mais íntimas com a natureza e com mundo que a envolviam, vivendo em plena harmonia e respeito entre indivíduos, enquanto outras não. Contudo, é na Idade Moderna que as relações humanas começam a ter diferentes significados. Após séculos de obscurantismo medieval, o homem se percebe no mundo e se debruça sobre o questionamento de seu próprio viver, em que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extencionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extencional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana (GUIDDENS, 1991, p. 14).

O que se percebe nesta colocação é que assim como nos períodos anteriores, mais que mudanças conceituais, a modernidade está permeada de conflitos, de diferentes matizes sobre o pensamento humano. Seja no âmbito social, político ou moral, ele está ao lado do indivíduo e pode provocar diferentes emoções, sensações, além de mover as questões mais íntimas de cada um o quê, em medida, pode resultar no ato educativo.

Diante destes pontos, se faz importante adentrar, nesta pesquisa, em alguns pontos da Razão, do Iluminismo e da Modernidade a fim de ancorar o pensamento de que o conflito, enquanto ato educativo, precisa estar enlaçado nos três pilares pedagógicos da autonomia, da liberdade e da alteridade, pois percebemos que estão intimamente relacionados com o pensamento moderno.

Isso porque, foi através do entendimento sobre a razão humana que saímos do emaranhado de ideias e modo de ser e viver obscuros da Idade Média, onde procuramos por liberdade e autonomia para vivermos de maneira consciente no novo mundo que se abriria na culminância do movimento iluminista para, possivelmente, compreendermos a alteridade como um ponto a ser alcançado no próprio alargamento da ombridade humana.

O Iluminismo, meados do século XVIII e início do século XIX, teve, na razão humana, as bases de entendimento para a interpretação e reorganização do mundo. De acordo com Chauí

- Pela razão, o homem pode conquistar a liberdade e a felicidade social e política;
- A razão é capaz de aperfeiçoamento e progresso, e o homem é um ser perfectível. A perfectibilidade consiste em liberar-se dos preconceitos religiosos, sociais e morais, em libertar-se da superstição e do medo graças ao avanço das ciências, das artes e da moral;
- O aperfeiçoamento da razão se realiza pelo progresso das civilizações, que vão das mais atrasadas (também chamadas de primitivas ou selvagens) às mais adiantadas e perfeitas (as da Europa Ocidental);
- Há diferença entre natureza e civilização, isto é, a natureza é o reino das relações necessárias de causa e efeito ou das leis naturais universais e imutáveis, enquanto a civilização é o reino da liberdade e da finalidade proposta pela vontade livre dos próprios homens, em seu aperfeiçoamento moral, técnico e político. A

natureza é o reino da necessidade (isto é, das coisas e dos acontecimentos que não podem ser diferentes do que são); a civilização é o reino da liberdade (isto é, onde os fatos e acontecimentos podem ser diferentes do que são porque a vontade humana pode escolher entre alternativas contrárias possíveis (CHAUI, 2008, p. 49-50).

O que se percebe nas colocações da filósofa é que, na razão, as possibilidades dos homens agirem por seu livre pensar os levam perceber e atuar no mundo de forma mais flexível e consciente na busca pela compreensão de que o mundo se faz de homens que nele atuam em conjunto e não através de articulações religiosas, políticas e morais. O fato de liberta-se de tais percepções levou o homem iluminista ao desejo de acionar em si o caminho ético e moral na construção de valores que se voltem ao reto-agir, na possibilidade de entendimento e harmonia com o mundo que o cerca, com a natureza que o envolve e com Outros que vivem no mesmo espaço que o seu. É no Iluminismo, é na razão humana que o próprio homem se descobre capaz de racionalizar o que por si era feito. Descobre-se capaz de buscar o equilíbrio entre a razão e realidade do seu próprio mundo social.

Assim, o ideal iluminista por meio de filósofos como Hume, Diderot, d'Alembert, Voltaire, Rousseau, Helvétius, Kant, Fichte e Schelling veio acreditar no ensino qual uma condução das luzes da razão na luta contra as credices e ao obscurantismo que os tempos medievais levaram o homem e que ainda estava intrínseca ao homem moderno. Do mesmo modo, acreditavam que a educação do povo seria o caminho mais indicado para que tais pensamentos fossem assimilados. Consequentemente, a escola deveria ser leiga e função do Estado; acrescida de ciências, técnicas e ofícios a fim de não apresentar, somente, um caráter humanista. (ARANHA, 2006; CHAUI, 2008).

Neste sentido e voltado à educação, não podemos deixar de falar sobre as ações dos governos revolucionários da França que, após sua revolução pelos idos de 1890, instituíram o ensino básico público gratuito e obrigatório, criaram a Biblioteca Nacional e o Museu do Louvre, além do Arquivo Nacional e da Escola de Belas Artes; foi fundada a Escola Normal direcionada à formação de professores e as escolas de formação de oficiais militares e médicos, além de

constituídos o Instituto da França, o Conservatório de Música e os liceus de Henrique IV e Carlos Magno (KONDER, 2006, p. 62).

Tais ações apontam para o entendimento de que o ideal iluminista iria colocar o homem no patamar da liberdade, da igualdade e da fraternidade, lemas de ações conjuntas da França revolucionária da época. Todavia, a razão começa a tomar rumos diferentes dos ideais iluministas primórdios de tal modo que Kant, principal filósofo do movimento iluminista, percebe um hiato entre o que chamou de razão pura e a razão do ser.

Para Kant, a “razão pura” (princípio de Descartes e Locke) é refletida sob o ângulo de que, independente da experiência, ela não acontece sem as formas *priori* da própria razão. É quando, em *Crítica da Razão Prática*, o filósofo apresenta o ser humano enquanto auto-determinado através da sua moral, ou seja, de sua consciência moral que o guiará na sua vida prática, segundo certos princípios morais e não religiosos. Kant partia do pressuposto que é preciso uma luta interior dos indivíduos para que as leis morais, individuais e universais, sejam equilibradas e fundadas no dever. É quando a liberdade, baseada na autonomia e na disciplina controlada pela aprendizagem, torna o sujeito seu próprio governante e capacitado de autodeterminar-se (ARANHA, 2006).

No entanto, a razão iluminista que conjecturava, em sua essência, a libertação e a emancipação dos homens, passa a adquirir outro papel ao tornar-se elemento de instrumentalização das ações humanas que visavam à dominação. *A razão perde, portanto, o seu caráter emancipatório e se transforma em um recurso ideológico no processo de controle e dominação da natureza e da humanidade* (GOMES, 2007, p. 67). Segundo o autor, se analisarmos a razão em termos instrumentais, ela se torna impotente enquanto força principal de emancipação numa sociedade administrada de forma ampla, de forma a conduzir à modernidade a aplicabilidade sem solução. E, enquanto centro do adiantamento dos homens, a razão por ele é utilizada de modo a ver sua capacidade de viver, conhecer e dominar a própria realidade e a natureza da qual pertence.

Assim, o tempo histórico nos mostra que a modernidade⁵ nos trouxe a razão e que o movimento iluminista veio lembrar o seu ideal primeiro já que, conscientemente, segundo Gomes (2007), mostra ao homem a probabilidade de constituir vínculos entre a própria razão e a realidade, apresentando um avanço e um aumento factual do social, do cultural, do político e do econômico de forma contínua e real.

É preciso, portanto, do todo analisado e refletido até o momento, elucidar que o importante neste conjunto é o *potencial crítico e reflexivo da razão que deve ser resgatado e ampliado, se desejarmos, de fato, uma sociedade esclarecida, emancipada e livre* (GOMES, 2007, p. 128). E isso só será possível através da formação de sujeitos autônomos e livres, reafirmando o que já foi considerado aqui, que podem buscar, através da alteridade, o entendimento de situações de conflito com entendimento e paz, saindo dos dogmas, crenças e pré-determinismos impostos pela sociedade e seus mecanismos funcionais que prevalecem até os dias de hoje em grande parte da sociedade.

⁵Muitos pensadores contemporâneos creem no fim da Modernidade e veem o período que estamos vivendo como Pós-modernidade. Não queremos entrar no mérito da questão, mas nos cabe relatar sobre a ruptura travada entre Habermas e seus colegas Frankfurdianos no que tange a questão do fim da Modernidade. Habermas nos fala de uma *releitura crítica dos pressupostos que compõem as concepções iluminista, neopragmática e pós-modernas, a fim de obtermos, de forma segura, os critérios para o enfrentamento do problema da autocertificação da modernidade e das condições de flexibilidade da racionalidade, o que nos permitirá compor as bases de um novo projeto de emancipação* (apud GOMES, 2007, p. 118). Para o autor, Habermas abraça os caminhos do discurso filosófico da modernidade a fim de identificar, nas suas várias teorias, as bases de entendimento dos modelos filosóficos para o seu projeto de reconstrução da modernidade, propondo uma modificação no modelo filosófico instalado ao entender que *a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento* (id). É quando aflora uma discordância de Habermas com muitos de seus colegas frankfurdianos, pois entra em um novo discurso para a transformação da modernidade ao perceber as duas direções que a racionalidade se desenvolve no saber proposicional: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Corroborando com Habermas, encontramos Giddens que acredita que o processo do pensamento moderno ainda não se findou como alguns pensadores colocam. Para o autor *temos que olhar novamente para a natureza da própria modernidade a qual, por certas razões bem específicas, tem sido insuficientemente abrangida, até agora, pelas ciências sociais. Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente do que é atualmente chamado por muitos de pós-modernidade* (GIDDENS, 1991, p. 13).

Isso porque, o atual processo de domesticação da violência e da agressão que estamos vivendo hoje, entendidos erroneamente como conflito, em suas nuances mais profundas, nos faz tomar a posição de que devemos articular o bem que está presente em nós, ainda que de forma implícita, em perda do mal generalizado que precisa ser pautado em ações positivas ao bem comum, uma vez que está em destaque no cotidiano global em detrimento do bem que se faz de forma suave, singela e que repercute diretamente no coração das pessoas. Isso quer dizer que, em situações de conflito, devemos saber cultivar a sabedoria de perceber e converter o sentido de algo negativo para o *outro* em entendimento de positivo para a vida do bem comum, para nós mesmos e, conseqüentemente, para o mundo.

É quando o estudo vislumbra os pilares pedagógicos em situações de conflito em que a partir do momento que o indivíduo tem assimilado e apreendido em si a capacidade de diálogo e consciência crítica, tem amplitude de visão em perceber que pode ir além daquilo que conhece de si mesmo. Acionando as perspectivas positivadas no conflito que educa, identifica suas próprias potencialidades e capacidades de compreendê-lo como bem comum, como um ato que educa a si e educa aquele que está próximo numa situação diferente da sua.

3.3.1 Autonomia

É o conhecimento que nos leva a compreensão e apreensão do que somos e o que estamos fazendo em um lugar qualquer. Esse conhecimento pode ser empírico ou comum. O importante nele é a maneira pela qual o podemos assimilar e com ele crescer, amadurecer e nutrir nossa mente e cérebro com informações saudáveis para que esse processo aconteça de maneira clara em nós mesmos.

Não podemos nos esquecer que vivemos num cosmos. E o cosmos é infinito. Nessa infinitude vivemos uns com os outros. Os planetas, as constelações, as poeiras cósmicas fazem parte de um todo maior que nós mesmos. Ao

adentrarmos na “terra” também ela é parte desse universo infinito. Aqui estamos. Aqui fazemos parte e dependemos, de certa maneira, uns dos outros. Isso não quer dizer que não temos autonomia para nos movimentar nessa dinâmica, que é holística. Acreditamos que a autonomia está em compreender a nossa participação e de cada elemento do cosmos no que podemos chamar de *holos*.

Ou seja, vivemos o holístico, o todo dos elementos físicos, químicos, biológicos e humanos em nós e não podemos separar isso de nós mesmos. Acreditamos que a autonomia é, portanto, a consciência crítica e autônoma de que esse processo é dinâmico e que nós fazemos parte dele. Nisso, temos o poder, em nós, de decidir aonde queremos chegar, o que queremos fazer, o que queremos ouvir, etc. A autonomia se soma na liberdade que, em realidade, se nutrem uma da outra.

Esse processo não é fácil. É um processo longo, de amadurecimento de mente, consciência, humildade e entendimento. O Homem não é educado para ser autônomo. Desde criança, o indivíduo é levado, geralmente, a fazer o que o *outro* quer e não o que ele deseja ou acredita estar correto na sua concepção.

Aqui entra o processo educativo, doméstico e escolar. A criança é o adulto de amanhã e ela precisa ser educada para ser um adulto que tenha em si ética e valores bem arraigados de maneira a se tornar um indivíduo autônomo e livre em suas decisões sabendo arcar com responsabilidade sobre suas escolhas, se configurando a autonomia.

Num contexto social, dentre estes importantes e essenciais pontos, o indivíduo autônomo é aquele que busca, internamente⁶, a compreensão de que existem regras sociais que devem ser respeitadas e não subjugadas pelos e nos indivíduos. Portanto, é conhecimento e apreensão sobre seu *eu* nesta mesma sociedade e no mundo, em conseqüência, no *holos* ao qual pertence.

⁶ O termo “internamente”, no nosso entendimento, se refere ao processo individual que provoca a reflexão e a tomada de atitudes positivas no indivíduo quando é movido por um estímulo externo a mudar diante de uma situação específica.

Isso porque a autonomia *é uma conquista humana, pela qual a lei não vem de fora, mas é ditada pelo próprio sujeito moral* (ARANHA, 2006, p. 173). Por isso, podemos dizer que está diretamente ligada a formação moral⁷ de cada indivíduo, conjecturando um trabalho a ser edificado, ou, nas palavras do educador catalão Josep Maria Puig *entenderla como uma tarefa de construcció o reconstrucció personal y colectiva de formas morales valiosas* (PUIG, OEI, p. 6, s/ano), pois a autonomia é uma forma de fazer valer os valores individuais de cada ser humano, suas perspectivas e entendimento sobre a vida e sua dinâmica humana e social.

Um indivíduo autônomo precisa reconhecer-se como aquele capaz de tomar decisões, de agir com coerência e sem persuasão nas diferentes questões que o envolvem através de responsabilidade e cooperação. Mas nem sempre o indivíduo consegue ser autônomo em determinadas decisões, pois o ímpeto pode trazer o engano e o desassossego a angústia da própria decisão e da responsabilidade sob uma situação qualquer. Isso significa que a construção da autonomia pelo indivíduo se faz por um longo caminho que precisa ser elucidado. Seja na sua moral subjetiva ou na sua inserção social e cidadã. E, a maneira mais plena, coerente e sensata para que isso ocorra é pela e na educação.

Paulo Freire ao refletir que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*⁸ nos mostra que a educação é universal e que deve ser direcionada para que os indivíduos apreendam esse mundo que nos fala Freire de forma crítica e dialógica, com autonomia.

⁷ Não se pretende, neste estudo, fazer um aprofundamento sobre o sujeito moral, pois será amplamente discutido em um outro momento deste trabalho. Contudo, indicamos os estudos de autores como Durkheim, Piaget e Kohlberg que são obras básicas sobre a temática, além do GREM (Grup de Recerca em Educació Moral da Universitat de Barcelona), que realizam constantes estudos e pesquisas sobre a educação moral e valores.

⁸ Esta célebre frase já remonta 30 anos desde a primeira edição da Pedagogia do Oprimido, obra prima do mestre Paulo Freire, que fundamenta a Pedagogia Libertadora com bases na Tendência Progressista de educação, linha pedagógica que o presente estudo vem abarcar em sua continuidade próxima.

É neste sentido que a autonomia de *ser* no mundo precisa acontecer de forma efetiva a fim de que o indivíduo possa ter a capacidade de assimilar as informações e os conhecimentos que lhe chegam a todo instante. Isso porque é preciso que ele possa transformá-los em compreensão para *si* dentro de um sistema de valores universais e próprios que estão além dele. E esse movimento é interno e deve ser instigado pela e na educação onde os deveres e os direitos podem levar o homem a um novo entendimento e uma nova postura de *ser* diante desse todo. Em consequência, o indivíduo irá sentir e ter a autonomia como mais uma conquista no mundo para que não se adestramento ou doutrinação. Isso por que a autonomia proporciona o entendimento e o conhecer, enquanto indivíduo pensante, sobre a política, o poder, a ganância, a imoralidade, a educação alienada, a intenção desprovida de ética e moral. O resultado está na busca pelo seu *ser* entender sua própria atuação na dinâmica individual e social na qual está inserido.

Neste contexto, podemos nos aproximar de Hegel ao colocar que *ser* e *conhecer* são a mesma coisa. Para o filósofo alemão, *ser* é tudo aquilo que é objeto do conhecimento. Ou seja, indivíduo e objeto não são realidades disjuntas, mas, sim, possuem aspectos distintos dessa mesma realidade. *Ser* significa, então, ser para a consciência (NÓBREGA, 2005). E, ao buscar a integração dos movimentos da consciência com o *ser*, Hegel, em *A fenomenologia do espírito*, o busca em diversas figuras como nos apresenta Konder:

1) o saber imediato (a percepção de que algo existe); 2) a percepção de que existem seres e coisas diferentes; 3) a primeira forma da razão, o discernimento, a razão analítica, contemplativa, colecionadora de fenômenos; 4) a consciência de si, a consciência voltando para si mesma, dilacerada, infeliz, ansiando pela recuperação da sua unidade (...); 5) a razão, que vence o pânico em face da morte e supera a subestimação do trabalho; 6) o espírito é a razão, cavalgando a paixão, resgatando tudo que havia de válido nas figuras precedentes e se tornado o saber; 7) o saber absoluto (KONDER, 2006, p. 67).

Tais figuras nos elucidam como Hegel procurou, na concepção humana de *ser*, mostrar que a busca pela liberdade humana está ligada ao processo de

eticidade de cada indivíduo. E o que proporciona esse entendimento ao ser é sua autonomia de saber diferenciar as coisas que estão o seu redor. Buscar de maneira lúcida o próprio entendimento de *si* no mundo e nas situações em que vive. Assim, o indivíduo vem *tornar-se* complementar ao universo como conteúdo da sua própria consciência.

A consciência está, de acordo com Freire (FREIRE, 1974, p. 7-21), em *um ser articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende*, pois:

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu espírito, mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão (id).

Assim, na busca pela autonomia, o *ser* deve compreender que é através da sua própria ação-reflexão que estará voltado a um caminho para além de si mesmo na busca pelo poder de suas ideias e concepções do Universo que nos fala Hegel, com vistas a alcançar o sentido da legítima conscientização. Prontamente, percebemos que a conscientização para nosso mestre se faz a partir de uma sucessão de estados em que, conscientizar é uma maneira de provocar no indivíduo o que se pode chamar de movimento interno da própria consciência já que

O processo de conscientização não é atribuir à consciência um papel de criação, mas, ao contrário de reconhecer o mundo “dado”, estático, como um mundo “dádivo”, dinâmico (...) a conscientização implica a clarificação, que jamais tem fim, do que está “oculto” nos homens que agem no mundo sem reflexão crítica. Se os homens não abordam o mundo de modo crítico, a sua aproximação é ingênua (...) a conscientização constitui um instrumento importante para uma ação transformante do homem sobre a realidade, que por enquanto começa pouco a pouco a ser descoberta, a ser trazida à luz nas dimensões ocultas (FREIRE, 1974, p. 41-59).

O que o mestre quer nos dizer é que devemos procurar manifestar, internamente, a emoção do pertencimento sobre aquilo que nos acontece e que são, muitas vezes, encobertos na inflexão daquilo que ao nosso redor está. Muitas vezes, não procuramos nos aproximar da realidade que nos toca ou por falta de conhecimento ou por falta de interesse. Isso pode gerar a sensação de que seremos “amparados” por uma boa mão que nos acolhe e por nós resolve nossas questões. Essa “boa mão” pode estar no aparelho ideológico de um Estado, na busca pela redemocratização de um país, na hegemonia de uma classe dominante, etc.

Deste ponto de vista, Hegel nos fala de consciência a partir dos ideais da Revolução Francesa. Freire nos remete a consciência nas esferas sócio-culturais e históricas da América Latina. Noam Chomski faz críticas audaciosas ao governo norte-americano, entre tantos outros homens e mulheres que idealizaram pensamentos em ações ao bem comum. Percebemos, então, que no pensamento humano estão fundadas concepções que refletem sobre as próprias ações humanas e, nelas, as perspectivas positivadas e negativadas sobre o próprio desenvolvimento da humanidade.

Assim, o pensamento que se volta ao *poder* dominador sobre as classes menos favorecidas, ou que comanda por ganância e ignorância outros indivíduos, não expande suas possibilidades ao bem comum. O resultado está em não ocorrer a união entre os homens, pois o pensamento entrelaça o movimento histórico da humanidade e o reflete nas posições que estão no subjetivo encontro entre Homens.

A esse ponto nos aproximamos, de acordo com Gomes (2007, p. 129), de Habermas ao ver que *a autonomia não é um conceito distributivo e não pode ser alcançado individualmente. Nesse sentido enfático, uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente.* É possível analisar nesta fala de Habermas que o *outro* tem papel importante na vida dos indivíduos, que está ao lado do seu movimento interno de compreensão desse *outro* a fim de se desenvolver e ter uma vida em sociedade comum e digna a todos com direitos e deveres estabelecidos e cumpridos, pontos da Democracia.

Desse modo, e mais do que nunca,

Hoy es necesario aprender a ser autónomo, a saber vivir en grupos heterogéneos y a saber utilizar los recursos a nuestro alcance interactuando con ellos de forma eficaz para contribuir a la sostenibilidad del mundo y de nosotros como personas (MARTÍN & VÁSQUEZ, 2006, p. 25)

É quando o holístico, consciente ou inconscientemente, se ajusta nos indivíduos e os leva a atuar e principalmente acionar suas mentes com inteligência ao bem de todos os indivíduos e a uma permanente ida e vinda ao *outro* que está próximo ou não em diferentes situações conflituosas. O resultado é o entrelaçamento de ideais ligados ao bem comum, causando sentido aos envolvidos em determinado processo de conflito estabelecido em alguma relação ou situação.

Assim, a educação, na perspectiva da Pedagogia do Conflito, vem constituir e/ou indicar condutas e moral aos envolvidos nesse processo de maneira forma a buscar a compreensão mútua de aprendizado e convívio pacífico entre as partes, além de buscar na autonomia, na liberdade e na alteridade força de entendimento sobre esse todo. Sabemos que não é uma tarefa fácil, contudo, é preciso que ela seja desenvolvida com valores essenciais ao próprio desenvolvimento da vida, pois uma situação é interligada a outra nesse espaço e causa comum que vivemos.

3.3.2 Liberdade

Liberdade é a disposição que o homem edifica em si para sua evolução em busca de sua autoconsciência. Por isso, ter liberdade não significa dizer sim ou não, pois é uma força que vem de dentro do indivíduo para levá-lo ao mais verdadeiro em si, e que gera nele a capacidade de se tornar o que verdadeiramente é.

Isso porque o sentimento de liberdade é próprio ao ser humano. De maneira consciente ou não, busca pela sua liberdade nas mais variadas formas de ser e

viver em sociedade e em si mesmo. Contudo, nem sempre é possível se chegar a ela. Seja pela forma como são orientados os nossos desejos e a nossa maneira de viver, seja o lugar que vivemos e que nos permite sermos livres ou não em sociedade.

A isso, muitas foram as lutas nos passar dos séculos a respeito da liberdade. Desde que a origem do homem começou a ser estudada, avaliada, presume-se que estados de liberdade são travados interna e externamente entre os indivíduos. Comum na fala hominal de variadas línguas e variados modos no decorrer do pensamento humano, a liberdade sempre foi procurada e refletida por filósofos, cientistas, religiosos, ateus e homens comuns por toda a nossa existência. Ela traduz o ímpeto humano de ser feliz, pleno e seguro.

Epicuro nos alertou de que *o essencial para a nossa felicidade é nossa condição íntima e dela somos senhores*, ou seja, ser senhor de si mesmo, ser autônomo e verdadeiro para coexistir sem violência. Significa dizer que somos donos daquilo que está dentro de nós mesmos e temos a capacidade de escolher se queremos ver a luz ou a obscuridão da realidade que nos rodeia. Nessa situação, está a liberdade como porta de saída ou entrada de nossas vontades, percepções e sensações diante dos fatos da realidade em si. E como vamos encará-los ou compreendê-los. Para Merleau-Ponty, citado por Chauí (2008, p. 340), a liberdade *é o poder fundamental que tenho de ser o sujeito de todas as minhas experiências*. A isso Chauí nos fala que é nos atos de liberdade que explanamos nossos valores, normas e princípios e, a partir daí, vem em nós a dualidade da aceitação/recusa, interiorização/transgressão, continuação/criação.

Isso porque a liberdade é um movimento interno de cada indivíduo e que pode levar ao movimento de grupo em prol dela. Ela se encontra com o exterior do mundo e são as escolhas que fazemos no decorrer da vida que irá dizer se as bases da liberdade são escolhidas e se tornam firmes ou balançam ao vento e tormentas desse percurso. Pois a liberdade é uma tradição Cristiana, onde o homem se liberta para eleger entre o bem e o mal.

E foi nos estudos realizados acerca do pensamento de Sartre, um dos idealizadores do Existencialismo, sobre a liberdade, que percebemos o filósofo nutrir sua obra a partir da existência humana e não de sua essência que, no caso, não existe. O homem, para Sartre, é fruto da sua vida cotidiana, da sua existência no mundo e para o mundo. Ou seja, nem a ordem da natureza nem a metafísica, Deus, esclarece o que venha a ser o homem. Isso porque, dentro das possibilidades existenciais que existem ao redor do homem, ele se torna fruto desse processo e nele tem a liberdade de escolher como se manifestar no mundo.

A liberdade em Sartre se traduz na ação real e centrada do homem dentro do mundo também real e centrado em que vive diante de suas questões pessoais, econômicas, políticas, etc., no desenho firmado de sua época e história. Assim, sua existência depende da sua maneira de conduzir a vida em relação a essas questões. Para isso, precisa assumir seu estado responsável em cada situação desse existir que culminará, para Sartre, na própria liberdade. E foi dessa maneira que o filósofo viveu. Fez de suas ações e atitudes a base de entendimento e conhecimento às, e das, questões relacionadas ao viver e ser dos indivíduos em sociedade.

Sartre fala que a liberdade nos leva a ser quem queremos ser. Não é Deus. Não é a natureza. Não é a sociedade. Não é nenhum destes que nos determina e que direciona nossa conduta, nossas ações. Em realidade a liberdade nos leva ao que queremos e escolhemos ser na possibilidade de mudanças sobre aquilo que desejamos mudar e, nesse ponto, os valores morais não limitam o próprio processo de liberdade em nós.

No entanto, acreditamos, sim, que o homem tem em si uma *essência* que o move na busca por sua existência no mundo e para o mundo. Do mesmo modo, vemos a liberdade como a uma busca de querer, de escolhas e mudanças nas possibilidades que o mundo oferta e que a sociedade em si apresenta. Se a liberdade é um meio e não um fim em si mesma, ela permeia o homem de diferentes maneiras e se apresenta nas suas mais diversas possibilidades dentro do seu livre arbítrio.

Por conseguinte, a liberdade é:

A capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação. Essa força transformadora, que torna real o que era somente possível e que se achava apenas latente como possibilidade, é o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento, uma ação heróica, um movimento anti-racista, uma luta contra a discriminação sexual ou de classe social, uma resistência à tirania e a vitória contra ela (CHAUI, 2008, p. 339).

Voltados a essa força transformadora é que acreditamos ser a liberdade um pilar fundamental para que o conflito enquanto ato educativo se estabeleça em diferentes situações que possa estar presente o conflito. É a força transformadora que gera ações, atitudes e pensamentos negativados em positividade refletida em todos os envolvidos no processo conflitivo estabelecido, ou que possa a vir estabelecer-se.

Deste ponto de vista, não podemos esquecer que a *idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se* (WEFFORT, 2011, p. 15). Para situações de conflito nesta perspectiva, significa alinhar-se de maneira vertical em um ponto comum: o objetivo da busca de entendimento sobre as possibilidades de tais situações se transformarem na positividade em si, onde a liberdade se pauta na busca interna por ela mesma em cada indivíduo que, juntos, libertam-se daquilo que não conhecem e que lhe é imposto, consciente ou inconscientemente, a fim de as situações conflituosas se transformarem mutuamente em situações benfazejas de uns para com os outros.

Liberdade, portanto, é *a conquista de uma autonomia simbólica por meio do aprendizado, que nos aclimata a inovações e escolhas só possíveis dentro da comunidade* (SAVATER, 2005, p. 93-94). O que o autor nos quer provocar com isso é que o ideal moderno de liberdade demanda indivíduos livres nas relações sociais, pois *não partimos da liberdade, chegamos à ela. Ser livre é libertar-se* (id). Libertar-se da falta de autonomia, liberdade mesma e incertezas que o próprio sistema social, político e econômico nos impõe.

Falar sobre a liberdade humana, então, é buscar a compreensão de uma vida moral e autônoma reais, bem como um campo a trilhar de possibilidades e desejos que precisa ser conquistado e defendido por ser, a liberdade, *construída em um processo que nunca termina e que leva em conta o ser humano no seu contexto e na sua história*, (ARANHA, 2005, p. 235). Isto porque, segundo as colocações da autora, a liberdade apresenta concepções e enfoques⁹ definidos que nos remetem ao entendimento de que é construída internamente pelos sujeitos e precisa ser conquistada e aprendida por eles, tal qual a autonomia. Aqui, a educação tem um papel fundamental e não deve se tornar adestramento e doutrinação.

É quando nos aproximamos de Heidegger ao colocar a questão a liberdade no desenvolvimento ontológico. Para o filósofo, na análise de Figal sobre sua fenomenologia da liberdade,

[...] Todo e qualquer conceito de liberdade tem, em verdade, implicações ontológicas, por meio das quais se determina previamente de que maneira são respondidas as perguntas que cada concepção de liberdade tem de responder. [...] uma concepção de liberdade não deve apenas esclarecer o que se tem em vista propriamente quando designamos uma pessoa ou um modo de comportamento como “livre” (FIGAL, 2005, p. 23).

Ou seja, ela precisa esclarecer como se sente livre, como se é livre e, para isso, precisa agir de maneira livre, assim se comportar e ter subsídios para assim o ser. Por isso a liberdade é uma conquista, conforme nos coloca Aranha. Conquista ontológica que está no seu desenvolvimento histórico-cultural.

E, em se tratando de sociedade, um aforismo antigo, simples e, até certo ponto bucólico- *a liberdade de um indivíduo começa quando termina a de outro*, enquanto direito privado, se tornou lema dos partidos liberais. Contudo, é em Kant que encontramos um outro viés dessa bucólica concepção: a de que nos

⁹ Para Aranha, a liberdade possui três concepções distintas: livre-arbítrio, determinismo e liberdade situada; além de enfoques como a liberdade de pensamento, a liberdade ética e a liberdade política. Tais concepções podem ser encontradas na obra **Temas de Filosofia**, p. 238-241.

leva a entender a liberdade como uma limitação recíproca dos indivíduos e não como direito público, de todos.

É quando refletimos, neste ponto especificamente, sobre a forma pensamento de Locke. Em Locke é possível perceber uma vaga descrição sobre a liberdade ao que analisa profundamente a questão da igualdade. Kuntz (1997) nos mostra que, para Locke, a liberdade é apontada enquanto um poder de agir dentro da lei da natureza. Para isso, não precisa de permissão de nenhuma outra pessoa. É quando afirma que a ideia de liberdade especifica-se na noção de igualdade. Para tal, os homens precisam ser iguais para serem livres, havendo uma conexão em meio às duas ideias, onde se compreende a liberdade por uma referência à igualdade.

No entanto, o modelo social e econômico pelas quais as sociedades vivem e se manifestam não apresentam características igualitárias. Fala-se em igualdade total de raças, gêneros, nações, etc. No entanto, sabemos que ainda estamos longe de termos a igualdade soberana nas sociedades como um todo. Foi no passado, é no presente, e será, infelizmente, no futuro, sociedades em que se voltam ao poder, a ganância, aos bens de consumo e confortos diversos. Sociedades que se voltam ao *ter* mais, *ser* mais, *valer* mais que o outro que está em uma situação menos favorável que um outro *outro*.

Contudo, é em Anísio Teixeira que encontramos a ideia de que o conhecimento dos sujeitos para a sociedade e a educação atuais indica uma participação nestas sob a visão de um enfoque de liberdade democrática genuína, pois os princípios liberais da sociedade democrática em voga não tiveram a capacidade de modificar os hábitos e os costumes desses sujeitos que, por sua vez, precisou se adequar ao novo sistema e suas exigências. De acordo com o autor, a liberdade dos indivíduos deixou-os sem apoio e fracos por não tê-los amparado apropriadamente a esta fase que se amoldurava (TEIXEIRA, 1996). Ingenuidade ou não do nosso humano educador, os indivíduos não precisam ser amparados. Eles precisam ser elucidados, dinamizados, envolvidos e educados em uma teia de conhecimentos verdadeiros acerca dos acontecimentos da sociedade em si.

É por isso que a liberdade pressupõe inteligência, criticidade e autonomia. Posso ter mais, ser mais e valer mais *junto* a um outro outro que está ou não próximo a mim mas que divide comigo e junto a mim a mesma sociedade, o mesmo ar, a mesma natureza. No entanto, tudo depende da maneira pela qual assumo e/ou abstraio as situações que me chegam na possibilidade, mesma, de ser positiva ou negativa. Em situações de conflito, a liberdade abre espaço para que todos os envolvidos no processo conflito possam ser livres e iguais na situação em si.

Portanto, a liberdade enquanto um valor nos trouxe a compreensão de que os demais valores imbuídos em nós e na sociedade viessem a ser ponderados, onde as normas e resoluções individuais e sociais precisaram ser avaliadas sob outras perspectivas a fim de alcançarem a apreensão de sua força, autonomia e independência. Ter liberdade, então, não significa, num contexto social, acesso a bens de consumo e objetos pessoais. Liberdade pressupõe ação que se aciona na verdade das coisas em si e de suas potencialidades nas situações que chegam até os indivíduos, sejam elas positivadas ou negativadas na possibilidade de transformação dessa situação em si mesma, pois os indivíduos precisam se sentir iguais para que o conflito enquanto ato educativo ocorra e se estabeleça.

Assim e diante do contexto apresentado como se pode ser autônomo e livre em situações de conflito? É importante entender, para esse sentido, que a autonomia e a liberdade precisam ser assimiladas e conquistadas. Assimiladas porque são conceitos que provocam igual entendimento e não o são. Mogilka nos lembra que a autonomia é *a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular*; e a liberdade é a *irrestrição, o estado no qual o sujeito encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer* (MOGILKA, 2003, p. 81) de maneira lúcida e consciente.

Quanto a serem conquistadas, Mogilka, bem como Aranha, refletem que, tanto a autonomia quanto a liberdade, podem vir a ser coagidas por determinadas

alianças ideológicas e pelo próprio modelo social vigente. No que, contudo, pode ser refletida, para Teixeira (1996), no direito dos indivíduos em participar do jogo social de forma autônoma, e que é convertido a partir de sua liberdade individual numa educação e participação plenas sobre as questões que envolvem como um todo a sociedade e sua ação nela.

A assimilação e a conquista da liberdade, então, vêm a partir do momento em que os indivíduos sabem se colocar, refletir e provocar situações, sabem viver com autonomia e com a própria liberdade sentidas, pulsantes e vibrantes de maneira real dentro de si mesmas.

3.3.3 Alteridade

Sabemos que o mundo é transformado pelo homem conforme suas necessidades e finalidades nesse mundo em natural transformação constante. Assim, nele é infiltrada sua criativa presença que pode ser positivada ou negativada, dependendo de como ele se coloca nas diversas formas de ação que lhe toma a vida ao mundo, em consequência, ao meio social e cultural que vai sendo constituído por essas ações.

Nas relações homem-homem, a cultura e o social vão tomando distintas formas e condutas a depender de como o homem vive em sociedade. No sistema capital que estamos mergulhados hoje, as condutas humanas tendem a seguir um padrão estabelecido como único e que está voltado a manutenção de um sistema que privilegia determinados grupos em detrimentos de muitos outros. Isso já é, digamos, *folhetim*. No entanto, está mais forte do que nunca nos meios de comunicação de massa, na economia, na política e no cultural das sociedades.

Igualmente, são tempos de mudanças profundas nos modos de ser, viver e ver as outras pessoas. E pode nos levar a refletir, mesmo que de maneira ampla, sobre o atual processo de mundialização vigente que, pelo seu ritmo acelerado,

a busca pela capitalização, a fuga dos valores essenciais à vida faz entendermos que o *ter* vale mais que o *ser*.

Isso porque estamos mergulhados em uma crise aguda de ética, moral e valores que nos leva, muitas vezes, a agir e pensar de maneira mecânica, em que atribuímos estima às coisas anônimas em detrimento do bem verdadeiro que está dentro de nós mesmos. Seja no trabalho, no lar ou no lazer estamos enredados por estímulos artificiais que nos afasta da realidade objetiva e nos aproxima de uma ilusão do *ter/estar* no meio social em que vivemos. O resultado está na (quase) impossibilidade de ver o *outro* como ele realmente é, até porque, muitas vezes, esse *outro* quer ser percebido pelo seu *ter*, pois tão pouco sabe sobre seu *ser*.

Nesse sentido, olharmos o *outro* com os olhos de quem vê a si mesmo, na epifânia desse *outro*, como diria Lévinas, se faz extremamente importante diante do sistema *folhetim* vigente. Isso porque o homem é um sujeito que intervém diretamente no mundo em que vive, o que lhe permite deixar marcas no sistema e nos outros indivíduos que dividem com ele um mesmo espaço comum.

Ao que nosso estudo aborda a questão do conflito como ato educativo e olha a possibilidade de o conflito ser educativo e proporcionar entendimento entre indivíduos e situações, a alteridade vem envolver esses indivíduos na perspectiva de construir uma relação que abranja a razão e a emoção da situação em voga de maneira equilibrada e ética.

Isso porque a alteridade envolve a questão do *outro*, e, de diferentes maneiras, sempre esteve presente nas discussões filosóficas da humanidade. Aristóteles, Descartes, Kant; as teorias inter-subjetivas; os estados do *eu* à natureza; a racionalidade; o conhecimento e o desejo, contribuíram muito para que diferentes visões acerca da alteridade fossem criando forma a um *eu* moderno (RUIZ, 2008). E a contribuição mais profunda sobre essa forma de ver o *outro* através do *eu* está em Emmanuel Lévinas que, de maneira profunda, viu no

rosto do outro a possibilidade de mudanças exteriores e interiores; de pensamento, de cultura, de comportamento; na *epifânia do outro*.

Portanto, a edificação da alteridade acontece progressivamente a partir das próprias mudanças sociais e históricas que os indivíduos passam ao longo de suas vidas e, além, da disponibilidade em estabelecer uma nova forma de viver e conviver. Isso indica que a alteridade não é uma construção definitiva, ela evolui no tempo e no espaço em que o indivíduo encontrar-se inserido, pois está sempre em movimento.

É quando *ser altero*, significa, neste estudo, buscar *ser-outro* na sua autenticidade e interioridade quando o *eu* autêntico se mostra aberto para dialogar com o *outro*, se tornando “por inteiro” com o *outro*, na sua forma mais plena. De forma que uma pessoa não se sinta mais que outra, mas, sim, *ser-outra* em diferentes situações de conflito. A isso, nos aproximamos de Lévinas quando nos fala que,

Como consequência, o retorno ao autêntico não é mais procurado por um recurso, fora da gente, à identidade substantiva e substancial do eu, nem através da mediação de algumas relações que iriam aos outros, mas por outro caminho que o do *com* e do *para* [...] e que o ser-no-mundo precisamente comporta [...] (LÉVINAS, 2010, p. 231).

Deste modo, esse *outro* faz parte do convívio do indivíduo em diferentes situações, sejam elas próximas ou distantes do seu tempo e espaço. Assim, é importante que seja mantida uma interlocução positiva entre indivíduo-*outro* a fim de ser construída a possibilidade de entendimento que o *outro* faz parte de mim e que devo estabelecer com ele uma relação de entendimento e paz, harmonia e respeito já que posso estar vendo refletida na imagem do *outro* a mim mesmo em distintos momentos. Daí a importância da capacidade que o indivíduo precisa adquirir de se colocar no lugar do *outro* e perceber que ele mesmo pode estar em situações semelhantes a esse *outro* e necessitar ser compreendido, aceito e assimilado por um outro-*outro* na busca pela alteridade.

Não podemos nos esquecer que o conhecimento e os fatos que permeiam a vida pulsam a reflexão sobre ela pode nos levar a abranger, acolher e apreender as posturas, atitudes e atos de um outro diferente de mim no momento em que lhe ouço, lhe sou atencioso e trago suas questões para perto de mim. Não as tratando como algo distante e que não me diz respeito, mas sim na perspectiva de assimilar uma relação de respeito e cordialidade em situações de conflito.

Portanto, na relação indivíduo-*outro*, Ricoeur (1996) diz que a ética se faz essencial e precisa ser diferenciada da moral enquanto aquela que dita normas, regras, ordens. Daí nasce uma ética mais forte que o *ethos*, que é *susceptível de fornecer um fio condutor na exploração das outras camadas da constituição da pessoa*. Para o filósofo francês, esse *ethos* é “*aspiração a uma vida realizada – com e para os outros – em instituições justas*” (RICOEUR, 1996, p. 164), fazendo constitutiva na relação que pode ser estabelecida entre mim e o *outro*.

Estabelecer uma relação ética entre indivíduos, situações, cotidiano significa saber, internamente, que *ser se é*. É olhar para dentro de si e compreender cada ação que vai ser ou está sendo efetivada, pois de acordo com Pegoraro (1995), a ética direciona-se a vida, aos comportamentos pessoais e as ações coletivas como uma bússola que aponta o rumo da navegação humana em sua própria história.

Assim, a ética abre espaço para que a reciprocidade entre indivíduos, ou melhor, entre indivíduo-*outro*, se faça presente e adquira forma, consciência e consistência em toda e qualquer situação. Deste modo, a alteridade brota de *ser-indivíduo* para o *ser-outro* como possibilidade de aceitação e consonância, que levem a este fato e/ou estado a distintas circunstâncias, mas que [...] *O outro é sentido por si só. Tu és tu absolutamente. Compreensão alguma pode abarcá-lo, superando os poderes do Eu ou da totalidade O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser* (PIVATTO, 2010, p. 15). É quando a autonomia e a liberdade do indivíduo lhe toma de

compreensão e equilíbrio para o lidar com o *outro*, para com ele caminhar na busca da positividade no seu, não podemos esquecer, livre arbítrio.

A alteridade, enquanto fato ou estado de ser *outro*, pode levar as relações entre indivíduos, ou situações de conflito, a atos comunicativos e práxis dialógicas que alcancem a realidade objetiva entre o *eu* autêntico e o *outro* de forma a aceitar e perceber os valores do *outro*. Isso porque a compreensão única e particular do *outro* é a base da assimilação da alteridade no indivíduo.

Ao constatararmos este ponto, nos debruçamos à colocação de Pontin (2008), ao fazer relação do pensamento de Lévinas sobre a alteridade como algo que não se pode medir e que nos gera encantamento. Isso porque na relação entre indivíduos se estabelece, como já colocado, uma relação ética, pois com o *Eu* circundado pelos valores de um *outro* tem a possibilidade de estabelecer com ele entendimento sob qualquer conflito ou questão estabelecida. Assim, atitudes éticas, indivíduos em entendimento e as possibilidades de com-viver com valores universais leva o *eu* autêntico a adotar o que é seu e o que é do *outro* no sentido de se colocar no lugar desse *outro* de forma clara e objetiva.

Ou seja, em situações de conflito ao perceber o *outro* de forma real, ao ver seu rosto, como nos coloca Lévinas, posso me deparar com o encontro a ele pela busca da compreensão e apreensão o internas tais situações. Desta forma, o *outro* não pode ser apenas uma representação em mim ou para mim sobre determinada questão uma vez que recebendo o *outro* em mim mesmo, enquanto *outro* assumo o coletivo em uma só proposta articulando o *eu* autêntico com esse *outro*.

Contudo, essa articulação só poderá acontecer através de um diálogo claro, aberto e objetivo entre indivíduos envolvidos no processo conflitivo em si, onde dialogar, para Gadamer, *implica abrir-se a alteridade do tu que nos sai ao encontro, querer aprender de sua experiência* (apud GALLO, s/d, p.1) Uma experiência autêntica que brota de um diálogo genuíno, verdadeiro.

Para entender o que Gadamer nos fala é preciso diálogo, práxis dialógica, linguagem, comunicação do Eu. E tais pontos precisam de educação, práxis educativa ou ainda, ato educativo. A relação entre a educação e a alteridade vai além das paredes da escola, uma vez que se apresenta de forma consistente nos espaços não formais. Isso porque *quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro* (GALLO, s/d, p.1) e que acontece, acredita-se, somente através da educação e de uma mediação crítica e reflexiva sobre situações estabelecidas.

No entanto para que as reflexões aqui expostas se façam reais, é preciso que o *outro* seja, através de mim, livre. Livre em suas escolhas, ações, desejos. Livre para ponderar suas ideias diante de questões distintas, e mais, precisa ser livre a partir de si mesmo e do *outro*. Significa que a liberdade é a base da reflexão do conflito em si, uma vez que ao me sentir livre para fazer valer aquilo que penso, deixa de ser apenas um pensamento e passa a ser um ato efetivo na busca pelo entendimento de um conflito qualquer. Na medida em que ambos queiram pensar para o coletivo e não para um si sem a perspectiva do encontro ao *outro*, a positividade, e não a negatividade terá forças nesse contexto em que o entendimento destas questões distintas ficará circundado de quietude, moral e, principalmente, ética.

Como resultado, temos, a partir do olhar da alteridade, que o *ser* do indivíduo reflete no ser em sociedade e na cultura em que:

[...] irrompe um apelo heterônomo que o ser e o saber não podem circunscrever, apelo que incessantemente transgride os parâmetros ontológicos pelo questionamento que introduz e pela exigência que exprime. O eu percebe-se criticado e investido pela alteridade irreduzível [...] (PIVATTO, 2010, p. 15).

Esse foi o grande pensamento de Lévinas. A partir desse seria possível edificar o humanismo do outro, um *outro* homem. Nele, relações melhores e a perspectiva do bem para o além do *ser* seriam instauradas (PIVATTO, 2010) e,

acreditamos, disseminadas e assentadas em diferentes perspectivas tal qual se apresenta nesse estudo.

3.3.4 Entrelaçando os pilares pedagógicos

Adentrando aos pilares pedagógicos apresentados nesse estudo, foi possível verificar que a educação é a base de entendimento no que os tange na perspectiva de que o *interno* de cada indivíduo seja tomado pela sua capacidade de dialogar em consonância com sua consciência e que, estas, estejam imbuídas, linearmente, ao seu caráter. Isso porque a educação leva os indivíduos ao conhecimento de si mesmo. Como já refletimos, seja ela empírica ou comum, o senso da educação é quem permeia os sentidos individuais de cada um de nós. Contudo, ele precisa ser conduzido de maneira metodológica seja em qual seara for para a assimilação global sobre seu universo.

Em consequência, a Pedagogia norteia a maneira metodológica de a educação alcançar esse contexto. Assim, indicamos, pedagogicamente, quatro pontos de importante relevância aos pilares pedagógicos analisados neste capítulo que visam o ato educativo em situações de conflitos: **1)** a identidade dos indivíduos; **2)** o momento pelo qual os indivíduos estão passando; **3)** o contexto social dos indivíduos e **4)** o objetivo que se quer alcançar na situação em voga.

A partir de então, é possível caracterizar, em parte, os envolvidos na situação e provocar reflexões conscientes do que vivem de maneira que, se forem negativadas, possam ter uma mudança no processo em questão e chegar ao entendimento mútuo do processo conflitivo com harmonia e paz. E, se estamos propondo o conflito ser um ato educativo em uma determinada situação, é preciso compreender o todo dela e abrir espaço para que ela tenha um resultado que chegue ao bem comum, que alcance todos aqueles que nela estão envolvidos para que a fala, o diálogo, a percepção dos fatos e o posicionamento estejam abertos a todos os lados.

Em determinada situação de conflito é importante que a identidade dos envolvidos nela seja aberta e que não se esconda por outras identidades. Isso porque no momento que o indivíduo busca assimilar e entender a questão em voga é justo que se saiba quais são os envolvidos no processo e quais suas posições diante dos fatos. Isso fará com que esse indivíduo se coloque disponível ao diálogo e não só à comunicação sobre seu desejo, sua vontade e verdade. Lembremos que o diálogo é a busca entre dois para a compreensão de questões. Já a comunicação é o a fala por si mesma em que um fala, comunica e outro ouve, ou não, essa comunicação.

Atender ao momento que o indivíduo está vivendo significa compreender que determinada situação de conflito pode estar envolvida por forte emoção e não embasada na razão. Claro que não podemos nos esquecer que o importante é termos certo equilíbrio entre uma e outra, no entanto, sabemos também que nem sempre isso é possível. Muitas vezes as discussões se tornam acaloradas por questões nem sempre sensatas. Por isso é preciso que sejam elucidadas sobre a própria situação em si para que a abertura ao ato educativo se estabeleça. É quando a Pedagogia tem seu valor estabelecido em ser a base para que esse ato se efetive uma vez que está preparada para amparar tanto a emoção quanto a razão dos e nos fatos.

Nossa discussão se volta, dentre muitos pontos, a questão de *ser* e *ter* dos indivíduos. Identificar qual é o contexto social de cada um dos indivíduos envolvidos na situação conflituosa significa não abrir espaço para que um indivíduo se sobreponha a outro por estar numa situação social mais confortável. O *ser* na situação de conflito precisa ser fortalecido diante do *ter* (*ter* mais: mais posição social, mais bens de consumo, etc.) na medida em que a sobreposição da aparência relativa (*ter* mais ou menos) não deve nela se manifestar verdadeiramente como posição correta. Nesse contexto, a Pedagogia clarifica a posição de cada indivíduo e o esclarece de que nenhuma posição, social ou intelectual, é maior que a disponibilidade de a situação conflitiva se tornar educativa para ambas as partes envolvidas na questão em conflito.

Portanto, é importante que se venha identificar, também, qual o objetivo que se quer alcançar na situação em voga. Se entendemos o conflito enquanto positividade educativa é nesse ponto que queremos, obviamente, chegar. Não nos é relevante identificarmos soluções, mediações, resoluções ou outra medida. Para nós, todas são consequências da maneira pela qual a Pedagogia irá conduzir a situação de conflito em voga. O importante, reafirmamos, é encontrarmos espaço para que os indivíduos se abram e percebam que o conflito em si pode levá-los a educar-se a si mesmos e, em consequência, a outros indivíduos.

Sabemos que não é tarefa fácil. Tão pouco de entendimento simples nossa proposta de trabalho. Contudo, acreditamos que são os pilares pedagógicos que vão nortear esse caminho, abrindo o espaço que procuramos na apreensão e assimilação dos indivíduos na busca por sua autonomia, liberdade e alteridade, pois não podemos, jamais, nos esquecer das palavras de Confúcio ao nos levar refletir que *devemos acolher em nós a ideia de que podemos fazer pelos outros*.

A Pedagogia pode se estender a outros pontos que poderão ser identificados no decorrer do processo nas diferentes situações de conflito, e podem apresentar diversas formas de trabalho. Depende da perspectiva de cada um que estiver a frente dos trabalhos. Contudo, todos os fundamentos aqui apresentados e discutidos com diversos autores sobre a temática do conflito e os eixos que o circundam não podem acontecer sem uma base educacional sólida, bem segmentada e com intencionalidades claras a fim de assegurar o embasamento teórico até agora estabelecido.