

# OS CONFLITOS, AS VIOLÊNCIAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA E O RECONHECIMENTO DO OUTRO

LÚCIA SALETE CELICH DANI\*

GRASIELA CHRISTINE CELICH DANI\*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa intitulado: “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”. As informações foram coletadas durante o ano de 2010. A pesquisa está fundamentada nas obras de: Piaget (1994 e 1998); Puig (1998 e 2007); La Taille (2009, 2006, 2002 e 1998); La Taille e Cortella (2005); Sastre e Moreno (2002); De Vries e Zan (1998); Dani (2003, 2009 e 2010); Dani e Cunha (2008); e Honneth (2009). O objetivo foi investigar qual o entendimento e as significações construídas pelos(as) professores(as) da Educação Básica sobre as violências cometidas por alunos(as) em relação a ele(as). Teve como colaboradores 155 professores(as) da Educação Básica de oito municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Os(As) professores(as) responderam a um questionário contendo questões, em sua maioria, de múltipla escolha. Os dados coletados indicaram, mais uma vez, a existência de violências em todos os segmentos da escola, inclusive dos(as) alunos(as) contra os(as) professores(as). Além de uma grande insatisfação por parte dos(as) professores(as) perante o quadro de violências que se apresentam nas escolas hoje, essas situações violentas parecem gerar uma espécie de angústia nos(as) professores(as) que se sentem desamparados(as) e muitas vezes impotentes.

## PALAVRAS-CHAVE

Conflitos. Violências. Relação Pedagógica. Reconhecimento do Outro.

## ABSTRACT

This article presents the results of a research project entitled: “The conflicts and feelings present in the pedagogical relationship and their entanglements in the construction of moral personality.” Information was collected during the year 2010. The research is based on the works of Piaget

\* Professora associada no Departamento de Fundamentos da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação.SP, UVV - ES).

\*\* Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA). Especialista em Direito de Família e Sucessões pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

(1994, 1998); Puig (1998, 2007); La Taille (2009, 2006, 2005, 2002, 1998); Sastre and Moreno (2002); De Vries and Zan (1998); Dani (2003, 2009, 2010); Dani and Cunha (2008); Honneth (2009). The objective was to investigate the meanings and the understanding constructed by teachers of Basic Education on violence committed by students towards them. The research had 155 employees as teachers of Basic Education of eight districts of the state of Rio Grande do Sul. They answered a questionnaire containing questions, mostly multiple choice. The data collected indicated, once again, the existence of violence in all segments of the school, including the students against teachers. In addition to great dissatisfaction among the teachers before the picture of violence that arise in schools today, these violent situations appear to generate a kind of anguish in the teachers who feel helpless and many often powerless.

### KEYWORDS

Conflicts. Violence. Teaching Relationship. Recognition of the Other.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto de pesquisa “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral” encontra-se finalizado, sendo o projeto “guarda-chuva” do Grupo de Estudos em Afetividade e Moralidade – Afetos Morais. Ele teve seu início no ano de 2004 e inseriu-se no contexto de estudos que contemplam reflexões sobre a moralidade em seus aspectos psicopedagógicos. Os resultados, especialmente nos anos de 2006 a 2009, destacaram o crescente aumento das violências nas relações interpessoais nas escolas de Santa Maria/RS, como também em outras escolas no Estado do Rio Grande do Sul.

Os(as) alunos(as) ressaltaram a existência de várias formas de violências na escola. Para eles(as), as violências estão presentes em todos os segmentos, destacando-se a presença do *bullying* nas relações de alunos(as) sobre outros(as) alunos(as) e de professores(as) sobre alunos(as).

Entre os(as) professores(as), os resultados apontaram para várias contradições como: a negação da existência de violências em suas salas de aula; a impotência diante dos conflitos e violências escolares; o despreparo para trabalhar com situações de violências; e queixas sobre a existência de violências de alunos(as) contra professores(as).

Os resultados obtidos nas entrevistas com professores(as) e alunos(as) do Ensino Fundamental, bem como as observações feitas nas salas de aula de vários(as) professores(as) que foram entrevistados(as), possibilitaram construir um “mapa” sobre as violências e os conflitos que acontecem no contexto escolar.

No ano de 2010, a pesquisa teve como objetivo investigar qual o entendimento e as significações construídas pelos(as) professores(as) da Educação Básica sobre as violências cometidas pelos(as) alunos(as) em relações a eles(as). Essa investigação permitiu ampliar e aprofundar o desenho

desse mapa. Para isso, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), do tipo estudo de caso múltiplo (OLIVEIRA, 2007), visto que a pesquisa tratou de informações coletadas em diferentes meios de experiência sociomoral.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário direcionado para professores(as) da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Contamos com a colaboração de 155 professores(as) de escolas da rede pública de oito municípios do Estado. Eles(as) atuavam em 172 escolas nos municípios de Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Arroio do Tigre, Caçapava do Sul, Cachoeira do Sul, Candelária, Salvador das Missões e São João do Polêsine. Foram indagados 127 mulheres, 14 homens e outros 14 participantes não indicaram o sexo. O questionário utilizado na coleta de dados foi elaborado pelo grupo de pesquisa Afetos Morais no início do ano de 2010, com base em estudos anteriores sobre a temática. Ele foi organizado com 16 questões de múltipla escolha e duas questões dissertativas. Assim, somou-se um total de 18 perguntas acerca do tema “violências na escola”. De tal modo, o presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados do referido projeto (ano de 2010), analisando-os por meio das teorias de alguns educadores, como também trazendo algumas ideias de Honneth (2009), filósofo conhecido por reatualizar a teoria do reconhecimento. Dessa maneira, no próximo item serão descritos e apresentados os dados da pesquisa para, posteriormente, discuti-los com as teorias.

## 2. OS PROFESSORES E AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

O ambiente escolar é um espaço social permeado pelas múltiplas possibilidades de convivência com o outro. Conviver com o outro é respeitar, acolher e reconhecer as diferenças desse outro. Quando o reconhecimento não se faz presente na convivência interpessoal, vários problemas podem ocorrer. Dentre os problemas mais significativos vivenciados nas salas de aula destacam-se as diversas faces das violências na resolução dos conflitos. Fante (2005, p. 20) denuncia que as violências estão se proliferando de forma destrutiva em todos os segmentos da sociedade e afirma que “a violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis da escolaridade”.

Entre os autores e pesquisadores que discutem sobre as violências, percebe-se dificuldades para conceituar esse tema. Morais (1995, p. 44), por exemplo, explica que: “A violência é um vocábulo polissêmico, dotado da complexidade de sentidos”. Essa afirmação perpassa, portanto, pelos múltiplos significados, sentidos e entonações, que cada indivíduo, cada cultura, cada pesquisador ou pensador entende por violência.

Etimologicamente, a palavra violência tem sua origem no latim *violentia*, do verbo *violare* que significa uso da força; tratar com violência; profanar; exercer violência sobre; forçar; coagir; constranger; torcer o sentido de; transgredir. Refere-se também ao constrangimento físico ou moral. O termo *vis*, originado na antiguidade clássica greco-romana, significa força, vigor,

potência, violência, emprego da força física em intensidade, qualidade, essência. Dessa forma:

Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam as relações adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (ou do sofrimento que provoca) que caracteriza um ato como violento, percepção essa que varia cultural e historicamente. (ZALUAR, 1999, p. 3)

Ao pesquisar as interfaces das violências, Michaud (1989, p. 19) escreve que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais.

Além da violência, é necessário trazer conceitos acerca dos conflitos, pois de acordo com Vinyamata (2005), eles são diferentes daquela. O conflito “é inerente ao desenvolvimento humano” (VINYAMATA, 2005, p. 15). Já para Sastre e Moreno (2002), os conflitos são inerentes às relações interpessoais e compõem uma parte natural da vida. Na mesma linha, Darino e Oliveira (2007, p. 13), escrevem que

El conflicto es inherente al ser humano. Es un hecho básico en la vida y una constante oportunidad para aprender. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean es una importante responsabilidad para todos los educadores. En sí mismo el conflicto no es ni positivo ni negativo. Nos afectan a todos, en todas las edades, en todas las culturas. Es importante recordar que sin conflictos no hay crecimiento, ni cambio, ya que su presencia moviliza a modificar, su ausencia a menudo indica estancamiento.

Dessa forma, os conflitos passam a ser oportunidades de aprendizagem, de construção de valores e capacidades, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia. Tomando tais ideias por base, traz-se Honneth (2009), posto que, quando o filósofo expõe acerca dos conflitos, ele entende que não é qualquer conflito que merece ser estudado sob a ótica do reconhecimento, até porque não valoriza a luta social e se prende à conservação e ao aumento de poder. Portanto, o conflito que interessa para Honneth (2009, p. 18) é aquele que “se origina de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo, ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior”. Sendo assim, para Honneth (2009), o conflito é o fundamento da interação social, bem como que a luta por reconhecimento é a gramática moral desse conflito. Nessa mesma linha, traz-se a teoria piagetiana.

Expõe-se isso porque, na teoria piagetiana, os conflitos são necessários para o desenvolvimento pessoal (interno) e interpessoal (externo) dos sujeitos. Os conflitos são oportunidades de organização por parte do sujeito de seus processos internos, os quais, desequilibrados, buscam por meio de autorregulação e equilíbrio acomodar o novo conhecimento.

O conflito que emerge provocado pela relação eu-outro é um facilitador do conflito interno pelo qual uma pessoa começa a levar em conta outros pontos de vista. Assim, quando os conflitos são olhados com a intenção de descobrir suas causas e de trabalhar os sentimentos dos envolvidos nessas situações, criam-se espaços nos quais professor e aluno têm a possibilidade de dialogar e encontrar soluções justas e não violentas.

Dessa forma, o conflito, quando problematizado, pode se tornar um momento de aprendizagem e de experiências positivas. Entretanto, quando o contrário acontece, ele se torna um evento negativo, podendo ter desfechos violentos. Denominamos como violências na escola a resolução de forma equivocada dos conflitos que surgem nas relações interpessoais.

Conforme já exposto, em 2010, o Grupo de Estudos Afetos Morais aplicou um questionário contendo 18 questões para 155 professores(as) da Educação Básica. A seguir, serão apresentadas algumas dessas questões e os respectivos resultados.

Em uma das questões indagou-se se eles(as) já haviam experienciado situações de violências na escola. Esses(as) professores(as) indicaram que 94 deles(as) já haviam sofrido alguma forma de violência cometida por alunos(as).

As formas de violências que esses(as) professores(as) indicaram, com maior frequência, foram as expressões: “agressões verbais”, “deboches”, “piadinhas” e “cartazes ou materiais produzidos em aula danificados (rasgados, riscados...)”. É comum quando se fala em violência pensar no termo “agressões físicas”. Nota-se, porém, que há formas de violências apontadas por esses(as) professores(as) tão ou mais perigosas que a violência física. Em estudos de Vinha e Tognetta (2010, p. 460) retira-se que “as formas de ataque mais percebidas nesse cotidiano violento da escola não são em sua maioria materialmente explicitadas: são formas sutis de violência moral”.

Com a expansão das mídias e meios de comunicação no final do século XX, aparelhos como telefones celulares e computadores estão presentes cada vez mais cedo na vida dos(as) alunos(as). Eles tornaram-se, muitas vezes, indispensáveis e favorecedores das relações interpessoais. Porém, outras vezes, esses aparelhos também são utilizados como ferramentas de disseminação de violências, sejam elas morais, verbais, simbólicas, entre outras.

Diante disso, foi realizada a seguinte pergunta: “Você já sofreu alguma forma de violência moral e/ou psicológica, realizada por aluno(s), por meios de informações?”. Os(As) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa indicaram, na maioria dos questionários, não terem sofrido nenhuma dessas formas de violência. Porém, 5 (cinco) professores(as) marcaram a opção “Comunidade no Orkut” e “Telefone residencial (ameaças, trotes etc.)”.

Quando indagados(as) por quem as violências foram cometidas, os(as) professores(as) responderam que dificilmente os atos de violências contra eles(as) eram cometidos por uma turma inteira de alunos(as). Nessa questão, os(as) professores(as) indicaram que esses atos são cometidos por “um aluno”. Em seguida, destacaram “um grupo de alunos”. Quanto à frequência desses acontecimentos, eles marcaram as opções: “às vezes” e “uma vez”. A opção “toda semana” foi indicada apenas em um caso. A professora que apontou essa opção relatou sofrer preconceito por causa de sua estatura e peso. Cabe ressaltar que esses momentos de violências ocorriam na maioria das vezes “durante a aula”.

Para a pergunta: “Onde e/ou quando acontecem as violências?”, obtivemos os seguintes resultados: a opção “durante a aula” foi destacada por 40 professores(as). Já as opções “no intervalo”, bem como “no pátio da escola”, tiveram nove indicações cada uma.

Outra pergunta realizada aos(às) professores(as) foi a seguinte: “Como você reage frente às agressões e/ou violências que sofre por parte dos alunos?”. Nessa questão destacamos que 90 professores(as) responderam ao questionário, indicando que reagem “conversando com o agressor”. Outros(as) 65 professores(as) marcaram a opção: “solicita o comparecimento dos pais”. Além disso, 57 professores(as) responderam que “encaminham o aluno para o serviço de orientação educacional”, bem como 34 disseram que “mandam os alunos para a direção”. Ressalta-se, ainda, que a opção “advertência por escrito” foi apontada por 35 professores(as).

Perguntamos, por meio de uma questão dissertativa, quais motivos estariam deflagrando as violências dos(as) alunos(as) contra os(as) professores(as). As respostas foram agrupadas em três blocos assim organizados: a) em relação ao *comportamento dos(as) alunos(as)* – indisciplina, falta de interesse, não gostar de determinada disciplina, não realizar as tarefas propostas, falta de limites, falta de vontade, falta de educação, desrespeito às regras de convivência, revolta por não saber o conteúdo, descontentamento com avaliações realizadas e com atividades e/ou trabalhos propostos. Houve uma indicação referente a características físicas de uma professora (estatura e peso); b) em relação aos *aspectos externos à escola* – desestruturação familiar, drogas, alcoolismo, violência sofrida em casa que gera violência na escola; c) quanto aos *aspectos referentes à organização interna da escola* – pela pouca experiência, idade de ingresso na escola, repetência, ter apoiado uma candidata à eleição de diretores. Outras respostas ainda indicaram *ações dos(as) professores(as)* que causaram atitudes violentas por parte dos alunos – por chamar a atenção pelo mau comportamento, durante os atendimentos de orientação educacional, em razão de rigidez e muita cobrança.

Para a pergunta: “Na(s) escola(s) em que você atua, como são resolvidos os conflitos envolvendo violências contra professores(as)?”, encontramos que essas situações são resolvidas, segundo 98 entrevistados(as), “por meio do diálogo com todos os envolvidos”. Embora eles(as) apontem o diálogo como uma maneira de resolver conflitos envolvendo violências contra si mesmos(as), um número significativo (90 professores(as)) marcou a opção “encaminhamento para a direção da escola”. Ainda assim, resalta-se que 43

docentes assinalaram a opção “assinando o caderno ou lista de mau comportamento”, bem como “encaminhando para o conselho tutelar”.

Quando os(as) professores(as) foram indagados(as): “Na(s) escola(s) em que você atua, por quem são geralmente resolvidos os conflitos envolvendo violências contra professores(as)?”, eles(as) responderam que os conflitos são resolvidos “pela direção” e “pela coordenação”, com 107 e 74 respostas respectivamente. A seguir perguntamos: “Como você acredita que seria correto resolver as violências que alunos(as) cometem contra professores(as)?”. Em resposta, 120 professores(as) assinalaram a opção: “por meio de diálogo com todos os envolvidos, procurando uma solução positiva”. Por outro lado, houve 82 professores(as) que marcaram a opção: “chamando os pais”. Ainda foram apontadas as seguintes respostas para a referida indagação: “com sermões”, “com castigos”, “com suspensão”, “não permitindo que participem de determinadas atividades diferentes, como gincanas e jogos”, “chamando a polícia”, “encaminhando para o conselho tutelar”, “os conflitos devem ser ignorados”, “são os professores que devem resolver os conflitos”, “nada deve ser feito”, “quem começou deve terminar”, e “retirando pontos e/ou notas do(s) aluno(s)”.

A pergunta exposta anteriormente, de alguma maneira, remete a dois conceitos explicitados por Tognetta e Vinha (2008): o saber fazer e o querer fazer. Verificamos que ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) entendem que o diálogo é importante na solução de conflitos violentos (querer fazer), eles(as) apontam soluções como: “suspensão”, “encaminhamento para o conselho tutelar”, “chamando a polícia”, “encaminhamento para a direção”, “mandando bilhetes para pais e/ou responsáveis”, “castigando” etc. (saber fazer). Nesse sentido, as autoras diferenciam o *saber fazer* e o *querer fazer*, ao explicitar dados de suas pesquisas que apontam que o *saber fazer* é muito mais fácil e comum do que o *querer fazer*, assumindo uma posição de atuação para a superação dos problemas.

Outra questão diz respeito a: “Qual(is) o(s) motivo(s) que provoca(m) as violências de alunos(as) contra professores(as)?”. A família foi apontada como um dos principais motivos que provocam as violências de alunos(as) contra professores(as), expressando o fato nas respostas: “falta de limites na educação familiar”, com 135 indicações; “família mal estruturada”, com 111 indicações; “não participação dos pais na vida dos estudantes”, com 108 marcações; e “falta de afeto por parte dos pais”, com 81 indicações. Ainda obteve-se um número razoável de indicações “sociedade violenta” e “falta de políticas públicas e projetos preventivos que contemplem o tema violências na escola”. Ressalta-se, ainda, que 74 professores(as) apontaram a opção “falta de punição severa para os alunos que cometem violências contra os professores”. Para esses(as) professores(as), organizamos uma questão: “Caso você tenha assinalado na questão anterior: ‘falta de punição severa para os alunos que cometem violências contra os professores’, qual(is) seria(m) no seu entendimento a(s) punição(ões) que deveria(m) ser aplicada(s) aos alunos que violentam professores(as)?”. A alternativa “comunicar aos pais para que tomem alguma providência” foi marcada por 60 professores(as); 44 professores(as) assinalaram “prestação de serviço comunitário”; 38, “registro



de ocorrência”; 33, “suspensão temporária”; 35, “comunicar ao Conselho Tutelar”; e 20, “expulsão sumária”. Salienta-se que todas as opções foram marcadas, entre elas, “prisão” e “castigos”.

Para a pergunta: “Se você visse algum colega seu sendo vítima de violências por parte de aluno(s), o que faria?”, a maioria dos(as) colaboradores(as) apontou que “ajudaria a resolver a situação” (101 professores(as)), e 84 “chamariam a equipe diretiva”.

Na outra questão aberta, perguntou-se o seguinte: “Existe algum fato que te deixe incomodado(a) ou alguma coisa que não foi contemplada nas questões e que gostaria de relatar a respeito de violências contra professores(as)?”. Em resposta, 55 professores(as) disseram sim à questão. Eles(as) registraram angústias referentes a uma inversão de valores; descaso das famílias; falta de limites e interesses; excesso de direitos para os(as) alunos(as); descaso das políticas públicas; falta de apoio às escolas; as influências da mídia; má administração escolar; entre outros. Especialmente em um município, um número bastante significativo de professores(as) de uma escola municipal expressou o desejo de que se crie um estatuto em defesa do(a) professor(a). Eles(as) reclamam que não têm a quem recorrer, pois só existem direitos e apoio para os(as) alunos(as).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações coletadas indicam mais uma vez a existência de violências em todos os segmentos da escola, inclusive dos(as) alunos(as) contra os(as) professores(as). Há também uma grande insatisfação por parte dos(as) professores(as) perante o quadro de violências presentes nas escolas, apesar de, em alguns casos, os conflitos ainda serem negados. As situações de conflitos violentos parecem gerar uma espécie de angústia e revolta nos(as) professores(as) que se sentem desamparados(as), e muitas vezes impotentes diante dessas situações. O sentimento de revolta torna-se explícito, especialmente quando os(as) professores(as) de um município sugerem a criação de um estatuto de defesa para docentes.

O quadro de violências presentes nas escolas e apontado neste artigo possibilita refletir sobre três pontos de tensão existentes na relação professor e aluno. O primeiro deles diz respeito à formação de professores. Nesse sentido, a formação atual não contempla aspectos reflexivos sobre a resolução de conflitos interpessoais.

Sastre e Moreno (1999, p. 13) ressaltam que no processo educacional são priorizados conteúdos e conhecimentos técnicos em detrimento de outros indispensáveis para a convivência. Para as autoras:

Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vêm ensinando nas escolas não inclui o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para se desenvolver autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada.



Dessa forma, exclui-se toda aprendizagem que envolva o pensar sobre si próprio, sobre os outros e sobre os conflitos e seus sentimentos. Essa lacuna, na formação docente, dificulta o trabalho com os conflitos, especialmente aqueles que se configuram em violências. Essa dificuldade fez-se visível quando um bom número de professores(as) colaboradores(as) apontou como corretas as opções: “sermões”, “castigos”, “suspensão”, “os conflitos devem ser ignorados”, “nada deve ser feito”, entre outras respostas.

O segundo ponto, o qual exige reflexão, refere-se às expressões frequentes e persistentes que compõem a linguagem dos docentes. No questionário foi indagado, por meio de questão dissertativa, “quais motivos deflagrariam as violências”. As respostas confirmaram o discurso utilizado nas escolas para explicar a ocorrência dos conflitos. Os problemas existem e localizam-se nos alunos, nas famílias e na sociedade. Nas respostas emitidas pelos(as) professores(as) não existe a possibilidade de que as violências possam também emergir da postura e metodologia utilizadas por eles(as) em suas aulas. Essa visão é desfavorável na resolução de conflitos interpessoais e, muitas vezes, pode deflagrar violências.

Fernández (1994) nos permite refletir sobre essa forma de se posicionar por meio do conceito “linguagem da queixa”. Ela diz que os(as) professores(as) queixam-se de sua realidade pensando que essa ação equivale a avaliar e emitir juízos críticos sobre ela. Ressalta-se que essa forma de pensar constitui-se num equívoco porque todo juízo crítico necessita de uma reorganização e mudança interna, a qual, por sua vez, transformará o ambiente externo com mais ou menos intensidade. Assim,

[...] queixar-se não é emitir juízo crítico mas, sim, um estimulante para não pensar, ou seja, um inibidor do pensamento. A queixa possui a aparência de ser questionadora, mas não oportuniza espaço às perguntas e reflexão, exercícios que conduzem à autonomia no pensar. (DANI, 1996, p. 77)

Garcia e Puig (2010) nos auxilia, no sentido de clarificarmos a ideia de juízo crítico proposta por Fernández (1994). Ele escreve que ser professor, atualmente, constitui-se em uma tarefa que engloba atitudes como flexibilidade e disposição para “trabalhar em situações de incerteza, porém, ao mesmo tempo, com personalidade definida e coerente” (GARCIA; PUIG, 2010, p. 27). Para tanto, torna-se necessário investir no processo de construção de si próprio por meio de importante atividade: o autoconhecimento.

De acordo com Garcia e Puig (2010, p. 29), o processo de construção de si próprio é atravessado por diferentes direções e muitos aspectos concorrem e intervêm nessa construção. A consciência de si mesmo, a clarificação pessoal, a capacidade de autorregulação, a iniciativa pessoal e a autonomia pessoal são os aspectos destacados pelo autor. Dentre esses, ressalta-se a iniciativa pessoal como capacidade imprescindível na consolidação da relação professor e aluno.

O hábito da reflexão gera a aceitação progressiva das próprias limitações e possibilidades, bem como o ân-

mo para tirar o máximo proveito destas últimas. Assim, as pessoas que têm uma imagem clara de si mesmas estão mais bem preparadas para assumir responsabilidades e iniciar projetos de ação do que aquelas cuja autoimagem seja confusa e pouco elaborada. A capacidade de iniciativa é reforçada por um bom nível de autoconhecimento.

Dessa forma, a capacidade de iniciativa pessoal reforçada pelo autoconhecimento contribui para o afastamento da linguagem da queixa. Essa capacidade possibilita aos(as) professores(as) compreender que os conflitos, bem como seus sentimentos precisam ser considerados na relação pedagógica para que estratégias violentas não se configurem como a melhor opção nas situações conflituosas.

O terceiro ponto de tensão situa-se no reconhecimento do outro. Honneth (2009), que reatualizou a teoria do reconhecimento de Hegel (2008), diz que há três formas de reconhecimento: amor, direito e solidariedade. Quando se fala na primeira forma do reconhecimento, que é o amor, Honneth (2009) baseia-se em Hegel (2008, p. 104), quando este afirma que a identidade particular “é posta como ser-para-si, ou como negação absoluta de todo ser-outro; portanto, como negação absoluta que só consigo se relaciona. Mas a negação que se relaciona consigo é o supressumir de si mesma; ou seja, é ter sua essência em um Outro”.

Desse modo, para Honneth (2009) há o desencadeamento de uma dependência social mútua entre os sujeitos, pois, para a particularidade de alguns sujeitos existir, é necessário que existam, também, as particularidades dos outros sujeitos. Assim, quando um sujeito negar a particularidade de outro, nega a sua própria, o que, de acordo com Honneth (2009), seria negar sua própria identidade.

Quando os sujeitos interagem, guardando em si a particularidade e a identidade do outro, tal como a sua, ambos se tornam seres desejantes. Eles desejam ser reconhecidos por sua particularidade. Esse é o primeiro momento do reconhecimento. Honneth (2009, p. 80) e Hegel (2008) designam o amor

Como um “presentimento” da eticidade [que] pode significar em nosso contexto que ele o considera o campo de experiência primário no qual o ser humano adquire um senso para a possibilidade de unificar sujeitos opostos entre si: sem o sentimento de ser amado não poderia absolutamente se formar um referente intrapsíquico para a noção associada ao conceito de comunidade ética.

É possível afirmar que o reconhecimento ocorrerá quando os sujeitos que integram a relação ética se sentirem amados pelo outro por suas particularidades. Assim, cada sujeito necessita amar o parceiro de interação por sua particularidade e ambos terão um conhecimento comum acerca da identidade do outro. Isso é o que Honneth (2009, p. 77), parafraseando Hegel (2008), chama de “saber-se-no-outro”. Conseqüentemente, os sujeitos come-

çam a se reconhecer como seres que precisam preservar a identidade dos outros para ter sua identidade preservada. Fala-se em reconhecimento quando

“Cada um é igual ao outro justamente aí onde está oposto a ele; ou o outro, por aquilo que lhe é outro, é ele mesmo”. Mas essa experiência recíproca do saber-se-no-outro só se desenvolve até chegar a uma relação de amor real na medida em que é capaz de tornar-se um conhecimento das duas partes, intersubjetivamente partilhado, pois só quando todo o sujeito vem a saber de seu defrontante que ele “igualmente se sabe em seu outro”, ele pode possuir a “confiança” segura de que “o outro” é “para mim”. Para designar essa relação mútua de conhecer-se-no-outro, Hegel emprega, agora, pela primeira vez, o conceito de “reconhecimento”: [...] escreve ele [que] [...] é o “si não cultivado, natural”, que é “reconhecido”.

Nessa perspectiva, faz sentido dizer que o amor, na teoria do reconhecimento, é compreendido “como uma relação de reconhecimento mútuo na qual a individualidade dos sujeitos encontra primeiramente confirmação” (HONNETH, 2009, p. 78). Pelo fato de o amor representar a primeira etapa do reconhecimento recíproco, é possível dizer que os sujeitos apenas se reconhecem porque um precisa do outro para poder suprir sua carência (desejo). Assim, “na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, no respectivo outro” (HONNETH, 2009, p. 160).

Ao que se refere à segunda forma do reconhecimento, que é o direito, entende-se que abarca as relações jurídicas específicas do campo do direito. Nessa dimensão do reconhecimento, a pessoa é amparada e reconhecida pelas leis e normas jurídico-morais como uma pessoa de direito, autônoma e moralmente imputável. Por esses motivos, essa segunda etapa do reconhecimento ocorre, também, no âmbito social, onde, segundo Honneth (2009, p. 41),

A vida pública teria de ser considerada não o resultado de uma restrição recíproca dos espaços privados de liberdade, mas, inversamente, a possibilidade de uma realização da liberdade de todos os indivíduos em particular. [Isso significa dizer] que nem as leis prescritas pelo Estado nem as convicções morais dos sujeitos isolados, mas só os comportamentos são capazes de fornecer uma base sólida para o exercício daquela liberdade.

A possibilidade de uma realização da liberdade de todos implica, na teoria do reconhecimento, o respeito ao outro. Mas esse respeito precisa vir de acordo com o comportamento intersubjetivo praticado, isto é, o fato. Isso quer dizer que Honneth (2009), partilhando com Hegel (2008), toma a palavra “costume” como a expressão individual de cada pessoa que precisa ser respeitada, isto é, sua liberdade individual precisa ser respeitada. É por isso que, ao se falar em costume, necessita-se olhar para os fatos, para a vida de cada pessoa, para seu comportamento. Fazemos tal afirmativa porque

o comportamento é o âmago dos sujeitos que precisa ser entendido como costume; e não as convicções morais ou, então, a lei de poucas pessoas. Porém, se isso não for realizado e as pessoas compreenderem como costume a convicção de poucos, continuarão a não respeitar os outros.

Por meio dessas palavras, nota-se que, no momento em que os sujeitos se reconhecem como pessoas de direitos válidos, em que há o respeito por suas características e essência, também estarão reconhecendo a si mesmos e a um grupo social. No momento em que há o reconhecimento intersubjetivo no âmbito jurídico, os sujeitos podem se considerar como pessoas de direito. Desse modo, os sujeitos

Procuram, ininterruptamente, ampliar a extensão dos direitos que lhes são intersubjetivamente garantidos e, nesse sentido, elevar o grau de autonomia pessoal. [...] [isso resulta] uma ampliação da relação de reconhecimento jurídico; [e, como consequência] [...] da união de esforços por um tal “enriquecimento da comunidade”. (HONNETH, 2009, p. 145).

A partir dessa segunda etapa do reconhecimento, retira-se que, para ser realizado um reconhecimento intersubjetivo no âmbito jurídico e social, é necessário construir uma identidade social que seja própria da sociedade na qual os indivíduos e grupos sociais podem ser respeitados por suas diferenças. É por isso que o direito pode ser concebido como a forma do reconhecimento, onde o ato de um sujeito se reconhecer no outro e ser reconhecido por esse significa:

Reconhecer-se reciprocamente como pessoa de direito significa que ambos os sujeitos incluem, em sua própria ação, com efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivas conhecidas de uma sociedade. Pois com a adoção comum da perspectiva normativa do “outro generalizado”, os parceiros da interação sabem reciprocamente quais obrigações eles têm de observar em relação ao respectivo outro; por conseguinte, eles podem se conceber ambos, inversamente, como portadores de pretensões individuais, a cuja satisfação seu defrontante sabe que está normativamente obrigado. A experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva; [...] para tanto, precisar-se-ia de uma forma de reconhecimento mútuo que propiciasse confirmação a cada um não apenas como membro de uma coletividade, mas também como sujeito biograficamente individuado. [...] também na constatação de que a relação jurídica do reconhecimento é ainda incompleta se não puder expressar positivamente as diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade. (HONNETH, 2009, p. 138-139)

Visto a segunda forma do reconhecimento, passa-se à terceira que é a solidariedade. Esta é entendida como a síntese do amor e do direito, visto que supõe, antecipadamente, a existência de “relações sociais de estima simétrica entre os sujeitos individualizados (e autônomos)” (HONNETH, 2009, p. 210). Dessa forma, as relações de estima simetricamente estabelecidas supõem relações de reciprocidade. O eu e o outro compartilham valores, deveres, responsabilidades comuns, como também reconhecem e significam o que cada uma dessas questões possui de importância para um ou para outro. Dessa forma,

Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. (HONNETH, 2009, p. 211)

Cabe mencionar, ainda, que a solidariedade liga-se à estima social. Esta se preocupa com as diferenças individuais de cada ser humano. Por haver essa preocupação, essa forma de reconhecimento necessita de um meio social no qual a diversidade dos sujeitos que compõem a relação ética seja expressa e vista pelas outras pessoas. Desse modo, as diferenças entre os sujeitos existem e coexistem entre si de maneira universal, ou seja, de modo que cada um reconheça a particularidade de outrem para ter sua diferença reconhecida por esse outro. Assim, pode-se dizer que a solidariedade traz e promove o reconhecimento intersubjetivo, posto que ajuda na construção de uma sociedade que se preocupa em fortalecer a identidade de todos os seus membros. Portanto, investir no reconhecimento, bem como preocupar-se com a convivência na escola, trabalhando os conflitos e os sentimentos, requer investir em uma educação em valores. Esta precisa favorecer a sensibilidade moral, a tomada de consciência, o desejo de superar limites por meio da cooperação e da reciprocidade, bem como de um grande investimento no diálogo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus, 2005.
- CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Orgs.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.
- DANI, Lúcia Salete Celich. *A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos*. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral*. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Conflitos, sentimentos e violência escolar*. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n° 28, p.571-586, set./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Relatório PROLICEN*. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- DARINO, Marta Suzana; OLIVEIRA, Mirta Gomes. *Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación*. Buenos Aires: Espacio Editorial 2007.
- DeVries, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica de ser mulher da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARCIA, Xus Martín; PUIG, Josep Maria. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MICHAUD, Y. *A Violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- MORENO, Montserrat et al. *Falemos de sentimentos: afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: Eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *Bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Orgs.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010.

VINYAMATA, Eduard. *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação*. Trad. de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZALUAR, A. M. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Revista São Paulo em Perspectivas*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999.



