

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

**CAMINHAR É PRECISO: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS
FORMATIVOS EM VALORES HUMANOS E AS PRÁTICAS DE
ENFRENTAMENTO AO *BULLYING***

TERESINA – PI

2018

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

**CAMINHAR É PRECISO: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS
FORMATIVOS EM VALORES HUMANOS E AS PRÁTICAS DE
ENFRENTAMENTO AO BULLYING**

Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Piauí,
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática
Educativa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo
Ibiapina.

TERESINA-PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M149c Machado, Fabrícia da Silva

Caminhar é preciso: estudos das relações entre contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao bullying / Fabrícia da Silva Machado. – 2018.

227 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Contextos formativos. 2. Possibilidades. 3. Práticas de enfrentamento. 4. Valores humanos. 5. Bullying. I. Título.

CDD: 371.782

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

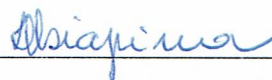
**CAMINHAR É PRECISO: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS
FORMATIVOS EM VALORES HUMANOS E AS PRÁTICAS DE
ENFRENTAMENTO AO BULLYING**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

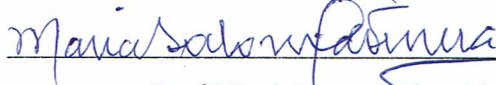
Aprovada em: 26 de junho de 2018

BANCA EXAMINADORA



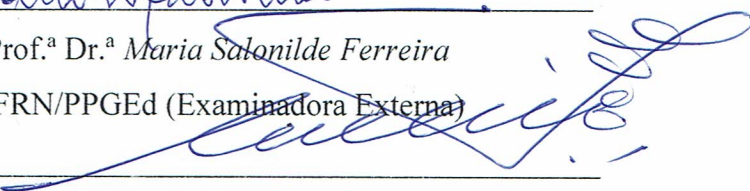
Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

UFPI/PPGE (Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Maria Salomilde Ferreira

UFRN/PPGE (Examinadora Externa)

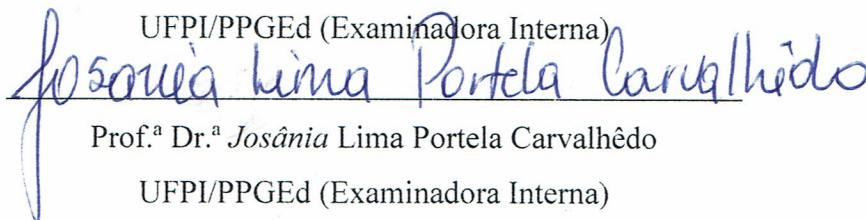

Prof. Dr. Wellington de Oliveira

UNIFATEA/SP (Examinador Externo)



Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

UFPI/PPGE (Examinadora Interna)



Prof.^a Dr.^a Josânia Lima Portela Carvalhêdo

UFPI/PPGE (Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese para Yasmine Vitória Ferreira de Araújo Koriche por me ensinar o verdadeiro valor da amizade e do amor. **AMO-TE!**

AGRADECIMENTOS

Aprendi com a vida que a **GRATIDÃO** é um coração cheio de **AMOR** e por essa razão compartilho essas linhas de agradecimento para externar todo o carinho e respeito por aqueles que foram peças fundamentais para a concretização desse sonho.

“Celebrai ao Senhor porque Ele é bom, porque Seu amor é para sempre.” (Sl 107, 1). Esse salmo representa todo o amor, graça e misericórdia que **DEUS** derramou e derrama na minha vida. Em outras palavras, Deus é Deus o tempo todo e extremamente fiel, afinal porta que ele abre não fecha e quando ele está no comando até o que é para dar errado dá muito certo, haja vista que o cumprimento de suas promessas aparentam coisas impossíveis e loucas para esse mundo, principalmente para aqueles que insistem em compreender os mistérios divinos a partir de seus olhos enganosos e esquecem que os planos de Deus são recheados de propósitos e possuem um tempo determinado. Assim, agradeço aos tropeços, as portas na cara, os inúmeros não, as lágrimas, as alegrias, as angústias, pois tudo isso foi necessário para eu crescer espiritualmente e principalmente crê que em tudo Deus fez. **OBRIGADA, MEU DEUS!**

Agradeço imensamente aos meus pais, Miralice Machado da Silva e João Italiano Fabrício da Silva (*in memoriam*) que depositaram todo o seu amor, cuidado e esperança para que eu pudesse ganhar o mundo e correr atrás dos meus sonhos. Se hoje estou aqui, devo tudo a vocês. **AMO VOCÊS!**

Ao meu querido avô Cláudio (*in memoriam*), trabalhador rural que sempre nos ensinou os principais valores para uma vida digna, afetuosa e com fé.

Aos meus amados irmãos, Paulo, Fabíola e Fabiana, por acreditarem e apoiarem incondicionalmente as minhas ausências e abdições em prol de um sonho. **AMO VOCÊS!**

À minha família, meus tios e primos, por sempre torcerem para eu conquistar meus sonhos e pelas orações destinadas. Em especial, meus primos, Chiquinho e Dalva por todo carinho e apoio!

À minha madrinha, Maria do Carmo Rodrigues Andrade, por ser meu maior exemplo de mãe, mulher guerreira e profissional exemplar.

À minha orientadora, professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pelo encorajamento de enfrentar os obstáculos, a confiança e apoio depositado no meu processo de doutoramento. Recorro a música de Roberto Carlos para externar todo o meu amor e gratidão pela sua vida e por tudo aquilo que representa para mim. “Eu tenho tanto pra lhe falar, mas com

palavras não sei dizer; como é grande o meu amor por você”. Dessa forma, considero que duas vidas se cruzam por um propósito divino. **OBRIGADA POR TUDO! AMO-TE!**

Aos professores Dra. Margareth Costa, Dr. Diógenes Buenos Aires, Prof. Dr. Nougá Cardoso, Dr. Paulo Ramalho e Dr. Welter Cantanhêde pela atenção, cuidado e disponibilidade em ajudar, eu e minha turma, na realização da prova de proficiência.

Ao professor Welter Cantanhêde, anjo e amigo que Deus colocou na minha vida, pois esteve comigo no início e no fim dessa jornada. **DEUS O ABENÇOE SEMPRE!**

À professora doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim, pela gentileza de sempre me ajudar com novas leituras e pelas contribuições durante a produção deste trabalho. A senhora é uma princesa e merece o céu. **MUITO OBRIGADA!**

A professora doutora Maria Salonildes Ferreira por ter me recebido na sua casa nos momentos mais difíceis da minha vida e pelos ensinamentos que ultrapassam os conhecimentos trazidos nos livros. Quando eu crescer quero ser como a senhora!

À Salzane e sua família por todo carinho e cuidado que tiveram comigo nos tempos vivenciados em Natal-RN. **OBRIGADA DE CORAÇÃO!**

À Yasmine que foi escolhida por Deus para acalantar meu coração e reaprender que Deus é Deus o tempo todo. **AMO-TE!**

A professora doutora Hilda Maria Martins Bandeira pela escuta, conselhos e contribuições na minha qualificação e para minha vida. Saiba que é uma pessoa de luz e paz!

À professora doutora Josânia Lima Portela que me acolheu como uma filha nos momentos de muita aflição. Obrigada pelo jeito doce e carinhoso de me tratar e pelas significativas contribuições na defesa de doutorado.

Ao professor Wellington de Oliveira, meu amigo querido, saiba que é uma das pessoas mais magníficas que eu conheço. A sua vida é inspiração para minha, pois o seu dom de escutar é divino e enriquece meu coração. **OBRIGADA POR TUDO!**

À professora doutora Neide Cavalcante Guedes, obrigada por todos os ensinamentos, alegria diária e contribuições na defesa de doutorado.

À professora Maria Vilani Cosme Carvalho, pelos ensinamentos, contribuições na qualificação e pelo convite de participar do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Saiba que sempre serei grata por essa oportunidade, pois foi um dos melhores momentos do meu doutorado e da minha vida. **OBRIGADA POR TUDO!**

À professora doutora Antonina Mendes Feitosa Soares, pelos ensinamentos valiosos na qualificação e pelas dicas de moda. Saiba que é minha referência como mulher e professora.

À professora doutora Bader Burihan Sawaia, que me abraçou afetuosamente nos tempos vivenciados na Puc-SP. Obrigada pela gentileza e humildade de compartilhar seus conhecimentos. A senhora é uma lady que marcou profundamente a minha vida pessoal e profissional. **OBRIGADA POR TUDO!**

Ao Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social – Nexin por todas as trocas de conhecimentos e vivências compartilhadas com pessoas especiais.

Aos integrantes do Nexin que foram peças fundamentais para o meu amadurecimento do projeto do doutorado e pelas amizades construídas: Dílson Wrasse, Eugenia Figueiredo, Roger Itokasu, Emylio Silva, Cinara Oliveira, Diana Fernandes, Elisa Musha, Pedro Pessanha, Flávia Busarello, Gláucia Purin e Livia Santos.

Aos amigos da casa Cajaíba pela amizade e por todos os aprendizados vivenciados nessa república: Pedro Pessanha, Marie, Jon Garay, Pia Jakob, Jb Méaux, Aurélie Selfslagh e Ph.

Ao meu querido FORMAR₂ por todos os momentos de afecção e estudos colaborativos, especialmente representados pelos meus amigos: Hilda Bandeira, Josiane, Hostiza (minha amiga e anjo que Deus colocou na minha vida para direcionar os meus passos), Rosalina, Carlos José (meu amigo fiel e amado), Márcia, Wirla, Antonina, Ana Teresa, Elieide, Ozita, Rosalina, Denise, Michelande, Selma, Lays, Ruth, Sandra e Tayná da Cunha Saraiva (minha pequena notável, te admiro demais!). **OBRIGADA DE CORAÇÃO!**

Aos meus queridos e amados alunos dos cursos de Matemática e Física do IFMA de São João dos Patos-MA por todo o apoio e torcida! Vocês são essenciais e muito importantes para mim. Obrigada!!!!

Aos meus amigos da 6ª Turma de Doutorado em Educação, todos foram incríveis e obrigada por todas as vivências compartilhadas e apoio disponibilizado durante todo o processo de pesquisa e produção da tese. Em especial, a **Ana Gabriela Fernandes**, minha companheira de tempos de Puc e meu alicerce de amizade e amor. **OBRIGADA POR TUDO!!!!!!**

Aos amigos da 20ª Turma de Mestrado em Educação, pelos ensinamentos, amizade e colaboração diária, em especial Joimara Lima Santos, pois foi meu alicerce em todos os momentos. **AMO-TE!**

As minhas amigas que ultrapassaram os bancos escolares: Adriana Monteiro, Suênya, Suelem, Isana, Flávia, Lucélia, Nazareth e Joselina (minha madrinha). Obrigada por todo apoio e orações! **AMO VOÇÊS!**

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed – UFPI, por todos os ensinamentos e pela maestria que conduzem a Educação Piauiense.

Aos meus amigos abençoados Danniell Rios, Edilson Pereira do Nascimento e Priscila Silva Sousa, pois sem eles não teria conseguido a materialidade necessária para a concretização desta pesquisa.

Às minhas princesas, Camila Revoredo (minha cumadre), Gleyce Revoredo, Evellyne Lemos e Sanatyelle Sousa pela amizade e apoio incondicional.

Ao meu afilhado Ryan, presente que Deus, Camila e Alan me deram durante o doutorado. Obrigada Camilão e Alam!

Aos meus cachorros, Karl Max, Marylu e Aristóteles e minha gatinha Penélope, por todo o carinho e vigilância nas longas horas de estudo.

Aos meus queridos professores da UESPI, em especial o professor José da Cruz Bispo de Miranda, pelo incentivo na e pela pesquisa. O senhor é para mim exemplo de homem íntegro e possibilitador de sonhos. Obrigada por tudo, meu eterno orientador!

Aos meus amigos das salas de estudos Euro e Concentra, pois esses ambientes foram fundamentais para eu produzir minha tese e pelas amizades construídas. Em especial: Isadora (fada), Lidiane (valente), Samya (luz), Samuel (meu amigo lindo), Gabriela Machado (minha linda e amiga adorável), Germano (meu professor), João Marcelo (amigo fiel), Ileano (alegria), Garibaldi (apoio total), Rafaela Brant (meu anjo de luz), Larinha (bailarina), Ana Rafaela (minha poetisa), Linkelson Marques (meu exemplo de homem íntegro, sonhador e valente), José Ricardo Freitas (meu eterno comediante e sonhador), Ione (acolhida fundamental), Leonardo (cuidado diário) Alisson (atencioso), Dona Lu (minha amiga e conselheira), Thalita Medeiros (minha princesa amada por Deus) e Igor Sérvio (meu grandão). **Obrigada por tudo!**

À Comunidade Católica Shalom que foi e é meu alicerce diário. Em especial, meus pastores Brenda e Klecson, Ana Célia, Renan, Izabela, Joyce, Mauro e Mayce.

A todos que contribuíram para minha aprovação no concurso do IFMA, no ano de 2015. Em especial, Leudjane Michelle e sua família (pela acolhida e apoio incondicional), Eliana Alencar (pelo material e palavras de incentivo), Maria da Cruz Laurentino e Adriana Monteiro (pelas palavras de alento e ajuda durante o processo de seleção).

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão -IFMA, pela liberação e apoio de todos os colegas. Em especial, professoras Sandra Caminha, Vilma Mesquita, Nívia Barros (pela sua vitalidade e positividade) e Elisângela Tavares (suas palavras de incentivo sempre me levantaram nos dias que não tinha mais força para continuar!)

OBRIGADA A TODOS que direta ou indiretamente, contribuíram para a produção desse trabalho. Afinal, **EU SEI EM QUEM TENHO CRIDO! DEUS É FIEL E PORTA QUE ELE ABRA NÃO FECHA!**

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Então, vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Geraldo Vandré

RESUMO

O estudo parte do pressuposto de que contextos formativos que privilegiam valores humanos possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento às situações de *bullying*. A investigação possui o seguinte problema: Qual a relação entre os contextos formativos que privilegiam valores humanos e as práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*? O objetivo geral do estudo é investigar se contextos formativos constituídos por professores do Ensino Fundamental ao privilegiarem valores humanos possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Metodologicamente adotou-se a pesquisa-ação a fim de atender ao caráter investigativo e formativo da investigação. A pesquisa foi realizada com uma graduanda do Curso de Pedagogia da UFPI e com dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina-PI que possui altos índices de violências, considerando os registros de ocorrências do pelotão escolar nos anos de 2010 a 2015. O processo de produção dos dados se deu por meio do encontro coletivo e da oficina pedagógica, a análise e interpretação foram subsidiadas pela Análise Crítica do Discurso (ADC). Concluiu-se que os contextos formativos comprometidos com valores humanos perpassam três perspectivas: a pragmática, a tecnicista e a do “pensar bem”, relacionando respectivamente com as práticas utilitárias, punitiva e crítico-social. A pesquisa revelou que as perspectivas pragmática e a tecnicista são predominantes no enfrentamento ao *bullying*, uma vez que na primeira o professor privilegia atender as necessidades utilitárias, ou seja, aos interesses pessoais em detrimento do social; na segunda, o professor é o instrumentalizador do ensino e elenca valores humanos que garantem o controle e a ordem a fim de garantir o produto do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o processo de pesquisa e formação possibilitou aos professores participantes compreenderem a importância da perspectiva do “pensar bem”, a qual leva em consideração a tomada de decisão coletiva, livre e consciente perante os valores humanos orientadores dos contextos formativos, bem como privilegia aqueles que respaldam as necessidades produzidas historicamente e possibilitam as práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Palavras-chave: Contextos formativos. Valores humanos. Possibilidades. Práticas de enfrentamento. *Bullying*.

ABSTRACT

The present study assumes that formative contexts that privilege human values allow differentiated practices that deal with bullying situations. The investigation starts from the following problem: What is the relationship between the formative contexts that privilege human values and the different practices of coping with bullying? It has as general objective: to investigate if the formative contexts constituted by primary school teachers when privileging human values allow differentiated practices of coping with bullying. To guide this attempt starts from the understanding that man develops through the objective and subjective conditions produced socio-historically, taking into account the movement, development and renewal. Thus, it is constituted in social relations and nature, in turn, is part of a dialectical process that in transforming nature also transforms itself, mediated by technical and symbolic instruments, especially language. The research-action was the research modality which gave the investigative and formative character of this work, since the intention was to develop objective and subjective conditions so that the investigated collective critically reflect in its formative contexts its practices, values and theories, having in view of the creation of possibilities of practices differentiated from the raising of the level of critical consciousness. The research was carried out with a graduate of the pedagogy course from UFPI and with two teachers who work in the initial years of a school in the municipal network of Teresina-PI that has high levels of violence between the years 2010 to 2015, recorded in the occurrences in the school police sector. It is based on the studies of Marx and Engels (2002), Marx (2010; 2013); Vigotski (2010; 2009), Morin (2011), Afanássiev (1968, 1985) among others. The data production process took place through the collective meeting and the pedagogical workshop. The analysis and interpretation of the data were subsidized by the Critical Discourse Analysis (ADC) by Ramalho and Resende (2011). The study concludes that the formative contexts committed to human values span three perspectives: pragmatic, technicist and "think well", relating respectively to utilitarian, punitive and critical-social practices. We understand that the pragmatic and technicist perspectives are the most prevalent in the fight against bullying, since in the first the teacher privileges to attend the utilitarian needs, that is, to the personal interests to the detriment of the social, establishing a harmonious relation between the teacher and the student and privileging the process of acquiring knowledge than knowledge itself. In the second, the teacher is the instrumentalizer of teaching and underlines human values that guarantee control and order in order to guarantee the product of the process of teaching and learning. In addition, we emphasize that the process of research and training enabled participating teachers to raise critical awareness in order to understand the importance of the perspective of "well thinking", which takes into account collective, free and conscious decision-making before human values guiding the contexts of formation, as well as privileges those who support the needs produced historically and enable differentiated practices of coping with bullying.

Keywords: Formative Contexts. Humans values. Possibilities. Coordination practices. bullying.

RESUMEN

El presente estudio parte del supuesto de que contextos formativos que privilegia valores humanos posibilitan prácticas diferenciadas que enfrentan las situaciones de *bullying*. La investigación parte del siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre los contextos formativos que privilegian valores humanos y las prácticas diferenciadas de enfrentamiento al *bullying*? Tiene como objetivo general investigar si contextos formativos constituidos por profesores de la Enseñanza Fundamental, al privilegiar valores humanos, posibilitan prácticas diferenciadas de enfrentamiento al *bullying*. Para orientar este intento se escogió ue parte de la comprensión de que el hombre se desarrolla mediante las condiciones objetivas y subjetivas producidas socio-históricamente, teniendo en cuenta el movimiento, el desarrollo y la renovación. Así, se constituye en las relaciones sociales y en la naturaleza, a su vez, forma parte de un proceso dialéctico que al transformar la naturaleza también se transforma a sí mismo, mediado por instrumentos técnicos y simbólicos, especialmente el lenguaje. La investigación-acción fue a la modalidad de investigación que oportunizó el carácter investigativo y formativo de este trabajo, una vez que la intención fue de desarrollar condiciones objetivas y subjetivas para que el colectivo investigado reflejara críticamente en los contextos formativos sus prácticas, valores y teorías, en vista de la creación de posibilidades de prácticas diferenciadas a partir de la elevación del nivel de conciencia crítica. La investigación fue realizada con una graduada del curso de pedagogía en UFPI y con dos profesores que actúan en los años iniciales de una escuela de la red municipal de Teresina-PI que posee altos índices violencias, entre los años 2010 a 2015, registrados en las ocurrencias del mismo en el sector de la policía escolar. Está fundamentado en los estudios de Marx y Engels (2002), Marx (2010; 2013); Vigotski (2010; 2009), Morin (2011), Afanásiev (1968, 1985) entre otros. El proceso de producción de los datos se dio por medio del encuentro colectivo y del taller pedagógico. El análisis e interpretación de los datos fue subsidiado por el Análisis Crítico del Discurso (ADC) de Ramalho y Resende (2011). El estudio concluye que los contextos formativos comprometidos con valores humanos atraviesan tres perspectivas: pragmática, tecnicista y del "pensar bien", relacionando respectivamente con las prácticas utilitarias, punitiva y crítico-social. Comprendemos que las perspectivas pragmática y la tecnicista son las más predominantes en el enfrentamiento al bullying, ya que en la primera el profesor privilegia atender las necesidades utilitarias, es decir, a los intereses personales en detrimento de lo social, estableciendo una relación armoniosa entre el profesor y el profesor el alumno y privilegiando el proceso de adquisición del saber que el saber propiamente dicho. En la segunda, el profesor es el instrumentalizador de la enseñanza y elen valores humanos que garantizan el control y el orden a fin de garantizar el producto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, destacamos que el proceso de investigación y formación posibilitó a los profesores participantes elevar la conciencia crítica a fin de comprender la importancia de la perspectiva del "pensar bien", la cual toma en consideración la toma de decisión colectiva, libre y consciente ante los valores humanos orientadores de los contextos formativos, así como privilegia a aquellos que respaldan las necesidades producidas históricamente y posibilitan las prácticas diferenciadas de enfrentamiento al *bullying*.

Palabras clave: Contextos Formativos. Valores Humanos. Posibilidades. Prácticas de enfrentamiento. intimidación

RÉSUMÉ

La présente étude suppose que les contextes formatifs qui privilégient valeurs humaines permettent des pratiques différenciées qui affrontent les situations de *bullying*. L'enquête part du suivant problème: Quelle est la relation entre les contextes formatifs qui privilégient valeurs humaines et les pratiques différenciées de confrontation au *bullying*. Il a comme objectif général: examiner si les contextes formatifs constitués pour enseignants du Enseignement Fondamental en privilégiant valeurs humaines permettent des pratiques différenciées de confrontation au *bullying*. Pour orienter ce dessein a été choisi la qui part de la compréhension que l'homme se développe à travers les conditions objectives et subjectives produites socio-historiquement, en prenant en compte le mouvement, le développement et la rénovation. Ainsi, c'est constitué dans les rapports sociaux et dans la nature, consécutivement, fait partie d'un processus dialectique qui en transformant la nature se transforme aussi, il est médiatisé par des instruments techniques et symboliques, en particulier le langage. La Recherche-action était la modalité de recherche qui a donné le caractère investigatif et formatif de ce travail, aussitôt que l'intention était de développer des conditions objectives et subjectives pour que le collectif investigué puisse refléter de façon critique dans ses contextes formatifs ses pratiques, valeurs et théories, en ayant en vue la création de possibilités de pratiques différenciées de l'élévation du niveau de conscience critique. La recherche a été réalisée avec une étudiante du cours de pédagogie de l'UFPI et avec deux enseignants qui travaillent dans les premières années d'une école dans le réseau municipal de Teresina-PI qui a des élevés indices de violence, entre les années 2010 à 2015, enregistrées dans les occurrences du Peloton Scolaire. Il est basé sur les études de Marx et Engels (2002), Marx (2010, 2013); Vigotski (2010, 2009), Morin (2011), Afanássiev (1968, 1985) entre autres. Le processus de production des données a eu lieu à travers de la réunion collective et de l'atelier pédagogique. L'analyse et l'interprétation des données ont été subventionnées par Analyse Critique du Discours (ADC) de Ramalho et Resende (2011). L'étude conclut que les contextes formatifs engagé aux valeurs humaines s'articulent autour de trois perspectives: pragmatique, techniciste et du «penser bien», liées respectivement avec les pratiques utilitaires, punitive et critique-sociale. Nous comprenons que les perspectives pragmatique et techniciste sont les plus prédominantes dans la confrontation au *bullying*, aussitôt que dans la première l'enseignant privilégie faire attention les besoins utilitaires, c'est-à-dire, aux intérêts personnels au détriment du social, établissant une relation harmonieuse entre l'enseignant et l'étudiant et en privilégiant le processus d'acquisition de la connaissance que la connaissance elle-même. Dans la seconde, l'enseignant est l'instrumentalisateur de l'enseignement et il spécifie des valeurs humaines qui garantissent le contrôle et l'ordre afin de garantir le produit du processus d'enseignement et d'apprentissage. En outre, nous soulignons que le processus de recherche et formation a permis aux enseignants participants qu'ils puissent élever la conscience critique afin de comprendre l'importance de la perspective du «penser bien», qui prend en compte la prise de décision collective, libre et consciente avant les valeurs humaines guideurs des contextes formatifs, ainsi qu'ils privilégient ceux qui soutiennent les besoins produits historiquement et ils permettent les pratiques différenciées de confrontation au *bullying*.

Mots-clés: Contextes Formatifs. Valeurs humaines. Possibilités. Pratiques de confrontation. *bullying*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Movimento espiralar da Pesquisa-Ação e seus elementos basilares.....	82
Figura 2	Perfil dos participantes da pesquisa.....	87
Figura 3	Reportagens de Filipe Matos no Programa Altas Horas (anos de 2010 e 2015)	88
Quadro 1	Síntese das Dissertações e Teses da Capes (2010-2015)	24
Quadro 2	Mapeamento das dissertações e teses do PPGEd/UFPI que abordam o tema violência.....	31
Quadro 3	Mapeamento dos artigos da RBE.....	34
Quadro 4	Mapeamento dos artigos do GT 08 - Formação de Professores.....	35
Quadro 5	Mapeamento dos artigos da ANPED (2010-2015) do GT 13 - Educação Fundamental.....	37
Quadro 6	Mapeamento dos artigos da RBE (2010-2015) do GT 20 - Psicologia da Educação.....	38
Quadro 7	Questões das ações reflexivas de Liberali (2010) utilizadas no encontro coletivo.....	84
Quadro 8	Atribuições negociadas dos envolvidos na pesquisa.....	85
Quadro 9	Oficinas pedagógicas e seus respectivos objetivos e situações motivacionais, sistematizadas e avaliativas.....	93
Quadro 10	Procedimentos produzidos para execução da pesquisa e objetivos propostos.....	96
Quadro 11	Síntese do dispositivo teórico, da categoria e dos indicadores analíticos.....	102
Quadro 12	Síntese das categorias interpretativas, dispositivo teórico, categoria e dimensões analíticas.....	104
Quadro 13	Síntese das práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira da Educação
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORMAR	Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSSEVH	Programa Sri Sathya Sai Baba de Educação em Valores Humanos
RBE	Revista Brasileira de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Piauí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SNI	Serviço Nacional de Informações
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DA CAMINHADA.....	17
1.1 Primeiros passos.....	17
1.2 Formação, prática e contexto formativo.....	41
2 UM CAMINHO A PERCORRER: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	53
2.1 Realidade e possibilidades: condições produzidas pela reflexão crítica.....	57
2.1.2 Caminhando pela categoria valor humano.....	60
2.1.3 Apresentação do contexto de pesquisa e dos participantes.....	75
2.2 Pesquisa-ação: modalidade de pesquisa formativa.....	78
2.3 Procedimentos teórico-metodológicos.....	83
2.3.1 Encontros Coletivos.....	83
2.3.1.1 Primeiro Encontro Coletivo.....	85
2.3.1.2 Segundo Encontro Coletivo.....	88
2.3.1.3 Terceiro Encontro Coletivo.....	89
2.3.1.4 Quarto Encontro Coletivo.....	89
2.4 Oficina Pedagógica.....	90
2.4.1 Primeira Oficina Pedagógica: <i>self service de valores</i>	94
2.4.2 Segunda Oficina Pedagógica: resgatando valores humanos.....	95
2.4.3 Terceira Oficina Pedagógica: privilegiando os valores humanos nas práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	95
2.5 Caminhando pela organização, síntese e análise.....	97
3 PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E DOS CONTEXTOS FORMATIVOS: PERSPECTIVANDO PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING COMPROMETIDAS COM VALORES HUMANOS.....	106
3.1 A educação e os contextos formativos orientados por valores constituídos no processo sócio-histórico.....	106
3.1.1 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> : produzindo valores fundamentados na prática.....	109
3.1.2 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> : produzindo valores fundamentados na técnica.....	126
3.1.3 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> : produzindo valores fundamentados na crítica.....	148

4 CAMINHANDO COM VALORES HUMANOS: CONTEXTOS FORMATIVOS E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING.....	162
4.1 Valores humanos compartilhados nos contextos formativos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao bullying.....	162
5 ANDANDO SE VAI LONGE.....	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
APÊNCIDES.....	213
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES.....	214
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS.....	217
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS.....	220
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	223
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO AOS PESQUISADORES.....	224
APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	226
APÊNDICE G – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA.....	227

1 O INÍCIO DA CAMINHADA

Esta seção apresenta os caminhos percorridos por esta pesquisadora que desencadearam nos motivos que a impulsionaram a aprofundar os estudos em nível de doutorado referentes à problemática das violências, especialmente o *bullying*. Com o intento de apreendermos a relevância da pesquisa e contextualizamos o objetivo do estudo, revisitamos as teses e dissertações do banco da Capes, entre os períodos de 2010 e 2015, as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), entre os anos de 2010-2016, os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas no período de 2010 e 2015 (GT08; GT13; GT20), bem como nas edições da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicadas entre os anos de 2010 e 2015. Em seguida serão apresentados os objetivos, o problema e a tese que orientaram a presente investigação.

1.1 Primeiros passos

Na minha caminhada pelas escolas, eu estava sentada no banco do pátio de uma delas, quando presenciei uma conversa entre 5 (cinco) alunos de 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade. Eles estavam com um papel dobrado e amarrado no tornozelo. Com o decorrer da minha observação e com alguns questionamentos que fiz aos alunos conclui que aquela cena se tratava de uma “brincadeira” que simulava o uso de uma tornozeleira eletrônica¹. Depois do ocorrido, fui conversar com a professora deles, que falou, inicialmente, tratar-se de caso de *bullying*, pois o pai de um coleguinha de classe possuía esse aparelho e todos os dias buscava o filho na escola. Por alguns minutos, fiquei perplexa e pensativa sobre o que a professora tinha dito, pois imaginei o sofrimento daquela criança.

A professora relatou que o aluno vitimado pelo *bullying* tornou-se uma criança triste e não gostava de participar das atividades recreativas e durante o recreio preferia ficar pelos cantos do pátio, mas com o decorrer do tempo, para superar as violências, começou a mudar seu comportamento, usando brincos nas orelhas, roupas rasgadas, desafiava os professores e colegas de classe. As mudanças no comportamento do aluno (vítima do *bullying*) geraram processos imitativos por parte de alguns alunos, por exemplo, as grosserias com a professora,

¹ Dispositivo que tem sido visto como uma forma de reduzir a lotação nas penitenciárias.

o uso de roupas rasgadas e uso de brincos. Assim, o uso da tornozeleira, que antes era utilizada como uma forma de agressão, tornou-se um elemento de identificação entre um grupo de aluno. E a situação de *bullying* banalizou-se.

Essa história me fez lembrar as angústias e inquietações que sofri, quando criança, referentes às experiências com o *bullying*. Muitas vezes, sentia-me sozinha, não tinha por quem gritar para pedir socorro, já que meus professores, e até meu pai, consideravam “brincadeiras da idade”.

O tempo foi passando e quando estava no 5º (quinto) período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) fui estagiar numa escola da prefeitura de Teresina-PI. Frequentemente presenciava cenas de violência, especialmente de *bullying*. Em muitas dessas situações, eu não sabia o que fazer, pois até aquele momento a minha formação inicial colaborava para eu compreendesse os conteúdos necessários para a docência, entretanto não situava um debate crítico sobre essa problemática, bem como sobre as práticas a serem desenvolvidas e os valores humanos que contribuíssem para o enfrentamento ao *bullying*. Em outras palavras, eu esperava encontrar na escola um ambiente que primava pelo respeito e boa convivência, ou seja, uma sala de aula com alunos “comportados” que não atrapalhassem minha aula, ao invés disso, fui “sorteada” com sala mais problemática da escola no quesito comportamento, a qual já tinha passado 6 (seis) professores no período de 2 (dois) meses em virtude da indisciplina, dos xingamentos dos alunos entre si, agressões físicas entre outras formas de violências.

Compartilho que fiquei angustiada com essa situação, pois não sabia a teoria que fundamentava a minha prática de enfrentamento ao *bullying* e muitas vezes, não fazia um diagnóstico condizente com a realidade na qual me encontrava. Por essa razão, privilegiava a repetição das práticas dos meus professores, desvinculando desse processo a reflexão crítica perante os comportamentos violentos.

Essas vivências foram valiosas para que eu desenvolvesse o desejo de pesquisar sobre o tema. Assim, batendo nas portas das salas dos professores, relatei, inúmeras vezes, as minhas inquietações. Ressalto que recebi muitos não, mas estava preenchida de certezas e da importância de pesquisar sobre essa problemática. Até que no ano de 2008, abri a porta da sala do professor Dr. José da Cruz Bispo de Miranda e falei com muito entusiasmo da vontade de fazer mestrado, doutorado e sabia que para fazer essa caminhada teria que me inserir na iniciação científica. Em cima da mesa dele tinha um projeto aprovado com a temática que tanto chamava minha atenção e, para a minha sorte, não tinha aluno para aquele projeto.

Dessa forma, como relatado anteriormente², começou meu percurso como pesquisadora. O Prof. Bispo perguntou se eu tinha interesse em participar do projeto e alertou: - O projeto é vinculado ao Pibic/UESPI e a bolsa atrasa! Você quer? Eu não pensei duas vezes e aceitei a nova empreitada da minha vida. O projeto era intitulado como “Formação e saberes dos docentes que trabalham na Educação Básica no contexto da violência escolar”. Tinha como objetivo: Desvelar a formação e os saberes dos professores acometidos pela problemática da violência.

Esse projeto me permitiu conhecer a realidade das escolas vitimadas pela violência na cidade de Teresina-PI e apresentar trabalhos científicos em vários lugares no Brasil. Nesse percurso, conheci o Observatório de Violência da Universidade Federal do Piauí, sob supervisão da professora Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bonfim. Foi um momento ímpar para o amadurecimento de um segundo projeto de iniciação científica vinculado ao Pibic-Cnpq, intitulado “Conceito de Violência no âmbito escolar”, também orientado pelo professor José da Cruz Bispo de Miranda. Nesse projeto, a base epistemológica de produção do conceito de violência foi analisada, tendo como suporte os trabalhos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI).

A partir das vivências relatadas e dos estudos de Abramoway e Castro (2006), constatei que a escola é um espaço que perpetua situações de violências envolvendo alunos, gestores, professores, funcionários e pais. Conforme esses autores, dentre eles Sposito (1998; 2001), as situações de violências são consideradas como sociais, destrutivas, transformadoras e organizadoras da vida social e, especialmente, prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem.

A violência tende à destruição do indivíduo, afetando-o fisicamente, psicologicamente, socialmente e eticamente (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1991). Desse modo, muitos professores afirmam que não compreendem a realidade contextualizada e, conseqüentemente, não sabem o que fazer mediante as situações de violências vivenciadas nos espaços escolares (ABRAMOVAY; RUAS, 2002), uma vez que na formação inicial e contínua não foram criadas as condições objetivas e subjetivas que proporcionassem a reflexão crítica e, assim, os impulsionassem a compreender e efetivar as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e significados dessas práticas.

Os professores, nesse contexto, produzem práticas moldadas na repetição daquelas desenvolvidas por seus professores ou por experiências vivenciadas no decorrer da sua trajetória

² Relatado na pesquisa desenvolvida no mestrado pela autora (MACHADO, 2014).

escolar ou pessoal, além de não fazerem o uso da reflexão crítica de forma que compreendam a prática e a teoria que fundamenta seu pensar, sentir e agir e instiguem os alunos a repensarem os comportamentos violentos e a reconhecerem outras possibilidades de não violências (MACHADO, 2014).

Dando continuidade ao relato das vivências que colaboraram para as minhas inquietações sobre as violências, especificamente o *bullying*, remarco que durante a graduação, os estudos voltaram-se para a violência em geral.

No ano de 2012, ingressei na 20ª turma do curso de Mestrado em Educação, pelo PPGEd/UFPI, sob a orientação da professora Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, com o projeto de pesquisa: Sentidos e significados das práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da UESPI em contexto colaborativo. Naquela ocasião, o interesse dirigiu-se para a problemática do *bullying* em virtude das constatações dos professores referentes à sua predominância no interior das escolas.

Naquela época, eu não possuía a compreensão necessária que, para fazer pesquisa colaborativa, teria de partir de uma materialidade que fizesse parte da minha vivência. Após idas e vindas, no entanto, o projeto de mestrado concretizou-se no estudo dos sentidos e significados dos professores no que tange às práticas de enfrentamento ao *bullying* no contexto escolar.

A partir de então, assumi como referência metodológica a Pesquisa Colaborativa com a intencionalidade, como dito antes, de investigar aquelas práticas (MACHADO, 2014).

Nessa pesquisa, observamos³ que modalidade de violência que mais se perpetuava no contexto escolar era o *bullying*. Foi desvelado, também, três modalidades de práticas de enfrentamento ao bullying com base em Milani (2003): punitiva ou repressiva, estrutural e cultura de paz.

Na pesquisa de mestrado constatamos que a prática punitiva ou repressiva é produzida pelo professor, quando ele sente a necessidade de resolver de forma imediata e/ou rápida a violência a fim de atender satisfatoriamente os objetivos traçados na disciplina e transmitir os conteúdos de forma passiva, assim, colabora para a perpetuação de uma sensação superficial de segurança e de fim da impunidade da violência nos contextos escolares. Por sua vez, o professor ausenta a reflexão crítica do enfrentamento ao bullying, uma vez que privilegia o ensino do certo e do errado. Caso o aluno não respeite essas regras, será punido.

³ A partir desse momento retornamos a utilizar a 1ª pessoa do plural.

A prática estrutural é realizada a partir do momento em que o professor possui a compreensão de que somente fará algo perante o enfrentamento ao *bullying* quando forem sanadas as mazelas sociais, tais como: pobreza, desigualdade social, entre outras. Partindo desse posicionamento, o professor torna-se omissos e desanimado por não reconhecer outras possibilidades de enfrentamento e, conseqüentemente, transfere para os outros autores sociais a responsabilidade da problemática da violência.

A prática da cultura de paz prevê mudanças tanto no nível micro quanto no nível macro. A dimensão micro remete a compreensão de que o professor possibilite o desenvolvimento de valores humanos que prima pela boa convivência de forma ética. Já a dimensão macro exige mudanças nos níveis sociais, econômicos, culturais. Ressaltamos que os níveis micro e macro são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente, uma vez que a produção da cultura de paz é um processo contínuo que requer a reflexão crítica perante os comportamentos violentos vivenciados no âmbito escolar.

Na mencionada pesquisa, foi observada, ainda, que os docentes ora produziam práticas punitivas, ora produziam práticas estruturais ou da cultura de paz, com a consciência de que essas práticas se excluem mutuamente, mas uma não existe sem a outra, revelando o seu caráter dialético no enfrentamento ao problema do *bullying*.

Realçamos que predominou nos discursos das participantes da pesquisa a defesa das práticas punitivas e estruturais. Assim, entendemos que os professores não instigam os alunos a refletirem criticamente os valores humanos que perpassam as práticas de enfrentamento ao *bullying*, conseqüentemente os alunos deixam de realizar a violência momentaneamente em razão do medo de ser punido.

As partícipes reconheceram que a cultura de paz é a mais adequada ao enfrentar às situações de violências, especialmente o *bullying*. Por sua vez, afirmaram que o uso dessa prática não é suficiente, pois os alunos precisam aprender que a violência acarreta punições. Defenderam, assim, que a punição permite que o aluno reconheça os direitos humanos, saber o que é certo e errado, e caso não respeitem a dignidade humana e não focalizem a boa convivência será punido em virtude das exigências da sociedade na qual estamos inseridos.

Ademais foi evidenciado no discurso das partícipes que a formação inicial e contínua não prepara o docente para lidar com os alunos agressores e vítimas do *bullying*, pois a universidade [...] cada vez mais tem sido vista em termos de instrumentalidade, funcionalidade, produtividade, eficiência e formação profissional (COÊLHO, 2012, p. 62) a fim de atender o aluno “dito normal”. Visto por esse lado, a universidade prepara o professor para ser um instrumentalizador do ensino que transmite os conteúdos programáticos para alunos “normais”

e quando se depara com situações de violência se sentem despreparados, uma vez que a formação não proporcionou as condições objetivas e subjetivas para que eles efetivassem as competências necessárias para o enfrentamento. Em outras palavras, o professor não foi instigado a desenvolver a reflexão crítica perante as práticas de enfrentamento, os comportamentos violentos, bem como dos valores humanos que permeiam os contextos de formação e suas práticas.

Neste estudo, consideramos que valor humano é uma criação humana produzida na e pela atividade, constituído por fatores objetivos e subjetivos, que acatado livre e conscientemente pode orientar as práticas que poderão fazer face às situações de *bullying*.

Nessa perspectiva, compreendemos que a colaboração produzida durante a investigação permitiu que as partícipes compreendessem que a teoria behaviorista fundamenta suas práticas de enfrentamento ao *bullying*, entretanto, as condições objetivas e subjetivas criadas pela colaboração e reflexão crítica não foram suficientes para que elas internalizassem teorias que orientassem novas práticas de enfrentamentos comprometidas com o desenvolvimento de valores humanos que colaborem para a construção de uma sociedade orientada por princípios éticos.

Partindo dessas constatações, optamos em continuar com essa temática e, também, com a mesma escola do Ensino Fundamental abordada na pesquisa supramencionada, uma vez que ela é frequentemente acionada pelo Pelotão Escolar de Teresina-PI, em razão dos altos índices de violências.

Nesse sentido, propomo-nos a investigar nesta pesquisa o seguinte **objeto de estudo**: a relação entre os contextos formativos que primam por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. O pressuposto central deste estudo é que contextos formativos que privilegiam valores humanos, por meio da reflexão crítica, possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Partindo desse pressuposto, colocamos como **questão de investigação**: Qual a relação entre os contextos formativos que privilegiam valores humanos e as práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*? Essa questão implicou definirmos como **objetivo geral**: investigar se contextos formativos, constituídos por professores do Ensino Fundamental, ao privilegiarem valores humanos, por meio da reflexão crítica, possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Assim, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Produzir contextos formativos, privilegiando valores humanos, que possibilitem aos participantes deste estudo, professores do Ensino Fundamental, quando se defrontarem com situações de *bullying* propor práticas diferenciadas para superá-las.
- Analisar as relações entre esses contextos formativos e as práticas de dois professores de uma escola pública do Ensino Fundamental ao enfrentarem situações de *bullying*.

Explicitamos que, nesta tese, compreendemos a prática diferenciada como aquela que, ao serem incluídos valores humanos diferentes dos elencados habitualmente nos contextos formativos fossilizados e mecânicos, possibilitam o desenvolvimento de práticas que condizem com as reais necessidades dos contextos escolares vitimados pelo *bullying*, ou seja, os professores ao elevarem seus estágios de consciência por meio do processo de reflexão crítica, reconhecem a inviabilidade dos valores humanos que permeiam as práticas fossilizadas e, ao atribuírem novos valores, possibilitam práticas mais dinâmicas e criativas que atendem as inquietações das escolas acometidas pela problemática.

Neste estudo, consideramos contexto formativo o processo em que dada às condições objetivas e subjetivas subsidiadas pela reflexão crítica, o professor, ao produzir conhecimento também se desenvolve e cria possibilidades de transformação das práticas, ou seja, o professor em contexto de formação contínua prima por valores humanos que possibilita práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Para contextualizarmos e justificarmos a relevância do objeto de estudo, fizemos o levantamento de trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre categoria valor humano, tendo como referência a formação docente que prima por valores humanos e sua relação com as práticas de enfrentamento ao *bullying*.

Destacamos que delimitar o recorte temporal e escolher as fontes que subsidiaram o estado da arte desta tese nos proporcionou inquietude e preocupação, assim como idas e vindas sobre os materiais selecionados, uma vez que intencionávamos realizar uma análise minuciosa e cautelosa que nos permitisse desvelar as aproximações e distanciamentos das pesquisas desenvolvidas com o nosso objeto de estudo, os temas investigados, as abordagens metodológicas, os procedimentos adotados, o nível de ensino, os autores mais citados e as contribuições desses estudos para área da educação.

Para operacionalizar esse mapeamento, traçamos três etapas: 1) levantamento das fontes: resumos e trabalhos completos a partir de consultas realizadas na internet; 2) leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; 3) análise dos resumos.

Os descritores escolhidos para efetivarmos o levantamento foram: valores humanos e a formação desses valores e práticas de enfrentamento às violências, especialmente ao (*bullying*).

Partido do exposto, foram escolhidas as seguintes fontes:

- Programas de Pós-graduação em Educação *scrito sensu*, cadastrados no Banco de Teses⁴ da Capes no período de 2010-2015 e do banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI nos anos de 2010-2016;
- Artigos publicados da Revista Brasileira de Educação (RBE) nas edições dos anos de (2010-2015);
- Artigos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas entre os anos de 2010 a 2015.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Tem como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos (BRASIL, 2010). Desse modo, o referido catálogo foi escolhido como fonte por possibilitar conhecermos a ampliação do conhecimento tidos em níveis de pós-graduação e por colaborar para o atendimento das necessidades difundidas em nível cultural, social, político e econômico do nosso país. A partir do levantamento realizado por meio das leituras dos títulos, resumos e palavras-chaves, contabilizamos o total de 27 (vinte e sete) trabalhos, sendo 10 (dez) teses e 17 (dezessete) dissertações, conforme é demonstrado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Síntese das Dissertações e Teses da Capes (2010-2015)

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Dissertações	0	1	2	4	7	3	17
Teses	0	1	1	2	3	3	10
Total	27						

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes

Com base no quadro 1, observamos que no ano de 2010 não foram produzidos trabalhos em nível de mestrado e doutorado sobre a categoria valor humano. Em nível de mestrado, no ano de 2011, foi verificado 1 (uma) dissertação defendida; em 2012, encontramos 2 (duas)

⁴ O Banco de Teses da Capes é disponibilizado na internet e tem o objetivo de proporcionar o acesso as informações sobre as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação vinculados a Capes.

dissertações defendidas; em 2013, o banco apresentou o dobro de dissertações em relação ao ano anterior, contabilizando 4 (quatro) dissertações; em 2014 foi registrado 7 (sete) dissertações; e no ano de 2015 visualizamos 3 (três dissertações). Em relação ao montante de produções equivalentes ao nível de doutorado, foi encontrado em 2011, 1 (uma) tese; em 2012, 1 (uma) tese; em 2013, 2 (duas) teses; em 2014, 3 (três) teses; e no ano de 2015, 3 (três) teses. Diante do exposto, observamos que os interesses dos pós-graduandos pelo tema do valor humano nos últimos anos vêm crescendo de forma tímida no meio acadêmico, apesar de várias pesquisas apontarem que os “valores estão em crise” na sociedade (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Os principais temas abordados, relacionados à categoria valor humano, foram: formação de valores e atitudes com professores do ensino fundamental; o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as); a construção de uma cultura de paz e dos valores humanos com alunos do ensino médio; educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?; a produção de valores a partir da escola; universalismo e relativismo no trabalho com valores em educação ambiental; educação em valores e bioética na formação de engenheiros; a questão dos valores na formação do enfermeiro; formação de valores pessoais no ambiente escolar de Ensino Fundamental II; educar crianças pequenas para valores: uma práxis impregnada de cuidado, o uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade; integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens; valores e usos do tempo dos professores; valores da educação sociocomunitária no ensino prático jurídico para a emancipação do aluno de direito; valores e cotidiano em narrativas de participantes do Projovem adolescente; eco-con-convivência diálogo e valores humanos na formação do educador; valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes; a formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos.

As abordagens metodológicas mais recorrentes, nas teses e dissertações, foram: pesquisa qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa empírica, pesquisa etnográfica, pesquisa estudo de caso, abordagem epistemológica, fundamentada na fenomenologia hermenêutica-existencial, pesquisa de campo. No que diz respeito, aos procedimentos, identificamos: grupos focais, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas, diário de campo, observação participantes e grupo de discussão.

Observamos que as teses e dissertações atendem diferentes níveis: no Ensino Infantil identificamos 3 (três), no Ensino Fundamental 11 (onze), no Ensino Médio 3 (três), na modalidade Educação de Jovens em Adultos 1 (uma), e no nível de pós-graduação possui 1

(uma). Ainda, visualizamos que apesar da predominância da escolha dos sujeitos da pesquisa pertencerem a Educação Básica, encontramos 3 (três) estudos que abordam o tema da formação e dos valores humanos em áreas do conhecimento distintas da educação: Vasconcelos (2014) na área das ciências da saúde (enfermagem), Adinolfi (2014) da área das ciências da exatas (engenharia) e Santos (2015) na área das ciências sociais aplicadas (direito).

Os autores mais citados nas teses e dissertações do banco da Capes conforme predominância foram: Sarabia (1998), Foulquié (1971), Brunner e Zeltner (1994), Reigh e Adgock (1976), Araújo (1996), Caetano (2005), Trevisol (2009), Guimarães *et al* (2001), Duska e Whelan (1994), Biaggio (2006, 2011), Kohlberg (1986), Kuhn (1977), Vázquez (2003), Scheler (2003, 2008), Raths (1997), Maslow (1968) Matos e Sampaio (2010), Antunes (2011), Xésus Jares (2007), Aquino e Araújo (2000), Araújo (2000), La Taille, (2009), Menin (1996, 2002), Tognetta e Vinha (2007, 2000), Silva (1986), Chalita (2001), Pérez Serrano (2002), Delors (2006), Pérez Esclarín (2007), Paixão e Monteiro (2006), Sá (2009), Mesquita (2003), Martinelli (1996), Martín e Vasquez (2004), Piaget (1954, 1994, 1996).

Outros estudos referendados são de Ribeiro (2013) e Zechi (2014) que apontam as principais dificuldades encontradas no âmbito escolar são a insegurança, a violência, a falta de respeito, os contravalores que os estudantes trazem consigo. Assim, explicitam, respectivamente, a necessidade de uma formação de valores e atitudes, bem como a educação em valores para solucionar tais problemáticas.

Ribeiro (2013) diferencia os termos valores e atitudes, por considerar que eles possuem diferenças e semelhanças entre si e entre os dicionários pedagógicos e de psicologia educacional. O autor referencia Sarabia (1998, p. 127 apud RIBEIRO, 2013, p. 12) para dizer que os valores são “princípios éticos com os quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que empregam para julgar as condutas”, e acrescenta no seu estudo ao considerar que os valores são “[...] crenças que permitem ao ser humano estabelecer diferenças e fazer escolhas a partir das quais são tomadas decisões que orientam comportamentos e juízos” (RIBEIRO, 2013, p. 12). Enquanto a atitude é a “disposição interior que se manifesta no comportamento, a respeito de pessoas, acontecimentos, opiniões ou teorias” (FOULQUIÉ, 1971, p. 44 apud RIBEIRO 2013, p. 12), portanto, a atitude decorre do valor que cada pessoa elenca para sua vida.

O autor defende, por meio das palavras de Sarabia (1998 apud RIBEIRO, 2013), que a escola tem como responsabilidade instigar os alunos a analisarem as consequências sociais da escolha de determinados valores, uma vez que eles subsidiam as atitudes efetivadas em situações concretas, por sua vez os alunos necessitam vivenciar situações e refleti-las para

escolher valores que o direcione a realizar atitudes positivas. Com esse pensamento, o estudo conclui que os professores consideram importante o trabalho com a formação de valores e atitudes. Para isso, desenvolvem dinâmicas que incentivam o diálogo e a escuta, assim como, se mostram sensíveis às situações que acontecem em sala de aula e são favoráveis a uma relação afetiva com os alunos que contribua com o resgate dos valores.

A investigação de doutoramento de Zechi (2014) insere-se na linha de pesquisa “Processos formativos, diferenças e valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Esse estudo se constitui em uma análise descritiva com abordagem qualitativa e tem como precisão melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas na escola e o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, a autora investigou as relações que a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar e que formação tem recebido para atuar nessa área. Para isso, realizou o levantamento dos projetos disponíveis no banco de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos da educação moral: em busca de experiências brasileiras”.

A luz dos estudos de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moral, Zechi (2014, p. 54) fundamenta sua discussão sobre valor humano ao afirmar que “[...] a construção de valores morais acontece paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito e por meio de sua interação com os diversos ambientes sociais, como a família e a escola”. Dessa forma, a autora expõe seu posicionamento, com base em Serrano (2002 apud ZECHI, 2014), para ressaltar a concepção de escola como lugar que não se dedica apenas ao ensinamento dos conhecimentos, mas também onde se aprende a viver e a respeitar os outros, uma vez que se evidencia nos discursos dos estudiosos e dos professores a carência de discussão sobre a violência e a indisciplina nos cursos de formação inicial e contínua.

A autora fundamenta sua discussão sobre formação e valor humano em La Taille (1996, 2001, 2004, 2006, 2009, 2013 apud ZECHI, 2014) para reiterar a ideia anteriormente discutida e para dizer que a escola é um espaço de formação em valores morais que exige o reconhecimento de que vivemos hoje uma mudança de valores e, conseqüentemente, não podemos pensá-la como uma formação moral e ética que preze por valores inexistentes e sem sentidos para os alunos. Ademais, Puig (1998a; 1998b; 2000; 2004; 2007), ainda acrescenta que essa modalidade de educação não pode ser realizada mediante a imposição de valores e normas, marcados por tomadas de decisões subsidiadas em critérios subjetivos.

Diante desse posicionamento, Zechi (2014, p. 81) afirma, com base na teoria interacionista e construtivista de Piaget (1934/1994), que o valor é “um investimento afetivo do

sujeito sobre o exterior, objetos ou pessoas; já os valores morais são pautados em atos, sentimentos, princípios ou regras consideradas como boas ou justas”. Dito de outra forma, os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que os sujeitos produzem sobre os objetos, as pessoas, as relações ou sobre si mesmo. Portanto, um objeto, uma ideia ou uma pessoa transforma-se em valor quando o sujeito produz sentimentos positivos por eles. Contrariamente, quando as pessoas produzem sentimentos negativos sobre objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmo, denominamos de contravalores.

Nesse sentido, destacamos com base no estudo de Zechi (2014) que o homem se constitui por sentimentos positivos e sentimentos negativos, os quais fundamentam os valores e os contravalores, formando um sistema de valores que se incorpora à sua identidade. Assim, o homem escolhe os valores centrais e periféricos que constitui a sua existência.

Os resultados obtidos apontaram dois motivos que incitam o trabalho com a Educação em Valores: os problemas de convivência entre alunos e destes com os professores marcados pelo desrespeito e agressividade; e a percepção, por parte dos agentes escolares, da ocorrência de uma “perda” ou “crise” de valores na sociedade e ausência da família enquanto instituição formadora. Por sua vez, as iniciativas escolares estão voltadas para conseguir um relacionamento respeitoso entre alunos e entre estes e seus professores e, também, para a formação de valores morais considerados mais relevantes e urgentes para a formação da identidade moral e ética discente.

Os projetos não contemplam de forma satisfatória os anseios da comunidade escolar, pois não são realizados de maneira democrática pautados no respeito mútuo e na justiça. Além disso, foi verificado a ausência de formação docente para a realização dos projetos e grande carência de experiências que se comprovem como projetos positivos. Por outro lado, o autor ressalta que a Educação em Valores pode ser um recurso frente à violência e à indisciplina, desde que entendida como uma prática preventiva por parte da gestão democrática, do trabalho cooperativo e da valorização do protagonista juvenil.

As produções acadêmicas de Freitas (2011) e Castro (2012), respectivamente, em nível de doutorado e mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, orientadas pela professora Dr.^a Kelma Matos, destacam o seguinte tema: valores humanos como prática educativa no cotidiano escolar e valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes.

A pesquisa de doutoramento de Freitas (2011) investigou de que forma acontece o processo de construção de valores humanos no cotidiano da escola de Aplicação Yolanda Queiroz, bem como identificou os fatores que dificultam ações cotidianas pautadas nos valores

humanos. A autora tratou a discussão sobre valores humanos baseada no conceito de educação para a paz. Para isso fundamentou-se nos estudos de Max Scheler (2008), Celso Antunes (2011), Xésus Jares (2007), Jean Piaget (1994), dentre outros autores.

A autora, para tratar sobre a categoria valor humano, recorre às fundamentações teóricas nas áreas da psicologia e da filosofia, além da educação. Na psicologia, cita Piaget (1954 apud FREITAS, 2011) para mostrar a educabilidade dos sujeitos morais, bem como a construção do juízo moral. A visão piagetiana considera que o valor é um investimento afetivo que nos move ou que nos faz agir (PIAGET, 1994), assim utiliza o jogo para explicar os processos de heteronomia e autonomia. No campo da filosofia utiliza a perspectiva de Scheler (2008 apud FREITAS, 2011) por considerar que o valor é uma qualidade objetiva que se dá a partir da vivência dos bens, é autônomo e independente, portanto, não é confundido com os objetos e situações empíricas.

O estudo conclui que os valores humanos ao serem trabalhados na escola contribuem para uma construção ético-moral que chama a si múltiplas dimensões do sujeito, em uma tarefa que é processual, ainda que calçada em projetos específicos, com tempo-espço marcados no âmbito do fazer pedagógico da escola. Ademais, constatou-se que as experiências de colaboração na escola e de leitura do sentimento, amparadas na reflexão vivida nos projetos, que traziam implicações para a cultura escolar como um todo influía nas condições democráticas da escola, condicionavam o trabalho com valores e o próprio projeto político-pedagógico elaborado e praticado pelos seus sujeitos.

A dissertação de Castro (2012) teve como objetivo investigar como ocorre a prática docente quanto à educação em valores humanos, a partir da proposta do programa Cinco Minutos em Valores Humanos, que oferece subsídios às escolas, por meio de material impresso ou disponível para “downloads”, para que possam desenvolver nesses espaços atividades, de forma a contribuir para a formação. O referido programa atua desenvolvendo um trabalho voltado para a disseminação dos valores humanos e com mais detalhes anunciam que podemos entendê-lo a partir dos estudos orientados pela espiritualidade.

A autora fundamenta sua discussão sobre espiritualidade a partir de Boff (2006 apud CASTRO, 2012). O termo em questão refere-se à manifestação das diferentes qualidades do espírito humano, tais como amor, compaixão, paciência, capacidade de perdoar, estimulando a noção de responsabilidade e harmonia. Segundo o autor, as qualidades pontuadas são os valores que necessitam ser praticados nas nossas vidas. Rocha (2004, p. 12) reitera esse pensamento ao dizer que “existe hoje todo um movimento em prol do resgate da espiritualidade, visando à retomada de valores humanos para se pôr fim aos enormes”.

Com base nessa perspectiva, a autora referência Martinelli (1996 apud CASTRO, 2012) para trazer a compreensão de valor humano. Essa categoria é compreendida como fundamentos morais e espirituais da consciência humana, onde sua vivência alicerça o caráter e reflete-se na conduta como uma conquista espiritual da personalidade. Partindo desse entendimento e da proposta de educação do Programa Sri Sathya Sai Baba de Educação em Valores Humanos (PSSEVH), a autora defende que a formação do caráter estrutura-se por meio do uso de cinco técnicas educativas - harmonização, citação, história, canto grupal e trabalho em grupo - que viabilizam o desenvolvimento dos cinco valores que são o ponto de partida central do trabalho: paz, amor, verdade, retidão e não-violência.

O estudo concluiu que os professores, em sua maioria, percebem a importância dos valores humanos no seu fazer pedagógico, contribuindo inclusive no que se refere ao repensar aspectos pessoais da sua vida cotidiana. A proposta do programa é ressaltada positivamente, pois é uma metodologia de fácil aplicação cabendo apenas fazer algumas adequações com relação às histórias utilizadas. Assim, o trabalho contribui para que os professores e alunos tenham uma nova maneira de agir mais solidária e respeitosa com as outras pessoas. Portanto, a autora compreendeu que apostar na formação dos professores em valores humanos tem melhorado a convivência entre professores e seus alunos, diminuindo a violência e concretizando a convivência, com base no diálogo permanente, construindo assim a cultura de paz com a colaboração da espiritualidade.

A opção pelo banco de teses e dissertações do PPGEd/UFPI é justificada em razão da produção de conhecimentos realizada a partir da análise de situações concretas no campo da educação escolar e não escolar, considerando as relações com a sociedade, bem como o desenvolvimento de uma visão abrangente e postura crítica à realidade educacional brasileira, especialmente a piauiense, propondo alternativas de ação diante dos problemas do sistema educacional brasileiro.

Ao realizarmos o levantamento no banco de teses e dissertações do PPGEd/UFPI no período de 2010 a 2016 observamos o total de 203 produções, sendo 178 dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado. Com base nessa pesquisa, detectamos 8 (oito) dissertações de mestrado relacionados com a temática da violência, sendo somente 2 (dois) que tratam do *bullying*, inclusive de nossa autoria. Os outros trabalhos focam diversas formas de violências, desde a violência física até violência sexual contra crianças e adolescentes. Em relação às teses não encontramos trabalhos que tratam sobre o assunto. O quadro 2 apresenta o Mapeamento das dissertações e teses do PPGed da UFPI que abordam o tema violência.

Os temas abordados nos trabalhos escolhidos foram: direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes, práticas de gestão escolar e o fenômeno da violência escolar, representações sociais de professores sobre escolas com violências e sem violências, os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez, mediação de conflitos no espaço escolar e a cultura de paz, a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, cultura de paz e a educação musical no enfrentamento das violências e sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências.

Quadro 2 - Mapeamento das dissertações e teses do PPGEd/UFPI que abordam o tema violência

ANO	DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGED/UFPI		FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS	PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS (<i>BULLYING</i>)
	DISSERTAÇÕES	TESE		
2010	24	-	-	0
2011	36	-	-	03
2012	41	-	-	01
2013	31	11	-	01
2014	21	8	-	03
2015	25	6	-	0
Total	178	25	-	08
TOTAL	203		08	

Fonte: Banco de dados de teses e dissertações do PPGEd/UFPI entre os anos de 2010 a 2015.

As abordagens metodológicas mais recorrentes nos trabalhos foram: pesquisa qualitativa, pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, pesquisa ação, pesquisa colaborativa e abordagem sociopoética. E os procedimentos: entrevista não estruturada, observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental, questionário.

Em relação ao nível de ensino consultamos 6 (seis) dissertações que abordam o Ensino Fundamental e 2 (duas) do Ensino Médio. No quesito participante de pesquisa, 3 (três) fazem menção ao professor, 4 (quatro) ao aluno e somente a dissertação de Cardoso (2011) engloba no seu estudo, professor, aluno, gestor escolar e coordenador pedagógico.

Os autores mais citados nos estudos sobre violência e bullying são: Silva (2010), Fante (2005), Antunes (2010), Abramovay (2004), Candau (1995), Faleiros (2000, 2003), Freire (1996), Abramovay e Castro (2006), Abramovay e Rua (2002), Bomfim e Matos (2006), Charlot (2002, 2005), Abramovay (2003), Debarbieux e Blaya (2002), Silva (2010), Adorno

(2002), Debarbieux (1998), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo e Bomfim (2007), Bourdieu (1989), Foucault (1987), Milani (2003).

De acordo com os trabalhos analisados, observamos que não houve a preocupação por parte dos pesquisadores do PPGEd/UFPI de abordar o tema valores humanos. Em relação aos estudos sobre violência, especificamente sobre *bullying*, identificamos a dissertação de Cardoso (2011) e a de nossa pesquisa (MACHADO, 2014), que foi defendida no ano de 2014.

Destacamos que a pesquisa de Cardoso (2011) apresenta como tema os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez. Tal estudo teve como objetivo conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por duas discentes, além da identificação e análise das práticas e impactos do fenômeno na vida desses sujeitos. Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação assentou-se sobre a Teoria da subjetividade, de González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b apud CARDOSO, 2011).

O estudo de Cardoso (2011) ofereceu a oportunidade de reconhecer a transformação de vítimas em protagonistas, que transmutaram o permanente assédio sofrido em atitudes resilientes que as impulsionaram rumo ao sucesso em seus anseios e necessidades. Demonstraram comportamentos diferenciados no que tange à produção dos sentidos, com base nas práticas e impactos sofridos pela manifestação do fenômeno, frequentemente de resiliência e, ocasionalmente, de baixa na autoestima. Dessa forma, apoiado na Teoria da subjetividade, de González Rey, o estudo atesta que os sentidos são produzidos de forma singular no homem, conforme seja seu envolvimento emocional com o fenômeno, fato comprovado pela profundidade das informações produzidas com as discentes, a partir de seus envolvimento com o processo da pesquisa e os instrumentos adotados. A emocionalidade permeou todo o processo de construção das informações, o que garantiu a fidedignidade na elaboração da teoria.

Cardoso (2011) utilizou a pesquisa qualitativa tendo como modalidade o estudo de caso com abordagem etnográfica, efetivada com os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental. Os participantes deste estudo foram: a ex-diretora, a diretora atual, a diretora adjunta, a secretária escolar, o coordenador pedagógico 1, o coordenador pedagógico 2, o professor 1, o professor 2, a gestora da educação 1 e a gestora da educação 2, no total de 10 participantes.

A autora recorreu aos seguintes teóricos para compor sua discussão: Abramovay e Castro (2006), André (2005), Andreotti, Lombardi e Minto (2010), Bomfim e Matos (2006), Charlot (2005), Ezpeleta e Rockwell (1986), Duarte (2007), Fontes, May e Santos (1999), Heller (1970), Hora (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Luck (2007; 2010), Machado

(2008), Marra e Tosta (2008), Melucci (2005), Michaud (2001), Paro (2006), Parrat-Dayana (2009), Silva (2004), Silva e Nogueira (2008), Viana (2007), dentre outros.

O trabalho de Cardoso (2011) conclui que a administração/gestão escolar, em nível macro, apesar dos condicionantes econômicos, políticos e culturais está em processo de transformação proporcionada pelas lutas sociais. Entretanto, há ainda nuances do modelo tecnicista e de forma lenta a construção da democracia participativa, o que dificulta o avanço da organização escolar em sua missão. Consequentemente, no processo de prevenção de situações que conduzam a (re)produção do fenômeno da violência na escola, é verificado, neste estudo de caso, muitas situações de conflitos que potencializam um clima organizacional e escolar vulnerável para eventos dessa natureza (violência); com mais ênfase na presença de indisciplina como porta de entrada para a violência, e mais violência institucional, que física, no contexto da gestão anterior e na atual.

Diante desse posicionamento, a autora concluiu em seus estudos que existe a predominância de práticas de gestão com maior tendência a potencializar fenômenos perturbadores do cotidiano escolar do que práticas que primam pela cultura de paz. Esse fenômeno implica a necessidade de políticas de formação que desenvolvam, no administrador/gestor escolar, não só habilidades técnicas para lidar com os programas e projetos, mas também habilidades que promovam a formação ética, política e emocional do gestor/a para dirimir conflitos do cotidiano escolar, além de envolver outros profissionais da escola para atuarem, em conjunto, na mediação desses conflitos e/ou fenômenos perturbadores.

A dissertação de nossa autoria teve como tema os sentidos e significados dos professores sobre as práticas de enfrentamento ao *bullying* (MACHADO, 2014). Objetivamos investigar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar atribuídos por três professoras de uma escola pública da zona norte do município de Teresina-PI, no ano de 2013. Fundamentamos nossa discussão teórica-metodológica a partir do método Materialismo Histórico Dialético (MARX; ENGELS, 2002). Adotamos a Pesquisa Colaborativa para repensarmos as teorias e as práticas de enfrentamento às violências, promovendo o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento sobre a referida temática. O estudo conclui que os sentidos e os significados atribuídos pelas professoras necessitam galgar nível de desenvolvimento de consciência crítica, que privilegie o repensar das práticas de enfrentamento e dos comportamentos violentos, a fim de formar cidadãos que ultrapassem o reconhecimento dos direitos e dos deveres em favor de uma cultura de paz nos contextos escolares acometidos pelas violências, especialmente pelo *bullying*.

A Revista Brasileira de Educação (RBE) foi escolhida como fonte em virtude de proporcionar espaços de discussão sobre temas emergentes que vem despertando interesses por parte dos estudiosos da área da educação e dos membros da sociedade. Assim, as compreensões atingidas e amplamente discutidas têm proporcionado avanços significativos, sobretudo na superação de práticas que não atendem as necessidades dos contextos escolares e não-escolares.

As publicações da RBE são registradas trimestralmente oriundas das atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁵, desde o ano de 1995. Para mapearmos os trabalhos escolhemos os artigos das revistas entre os anos de 2010 a 2015, das quais foram extraídas 27 (vinte sete) revistas com o total de 216 (duzentos e dezesseis) artigos. A seguir apresentamos o quadro 3 com o mapeamento da RBE.

Quadro 3 - Mapeamento dos artigos da RBE

ANO	ARTIGOS DA RBE	FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS	PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS (<i>BULLYING</i>)
2010	32	—	—
2011	36	—	—
2012	29	—	—
2013	42	—	—
2014	44	—	—
2015	33	—	—
Total	216	—	—

Fonte: Banco de dados da RBE entre os anos de 2010 a 2015.

Com base na análise realizada, constatamos a inexistência de artigos nas revistas da RBE no período investigado que tratam sobre valor humano, bem como sobre violência, especialmente o *bullying*.

A Anped foi escolhida como fonte por ser considerada entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Desse modo, a Associação tem proporcionado o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social; tem fortalecido e promovido o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na

⁵ A Anped tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

área; tem incentivado a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; bem como tem promovido a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

Dessa maneira, escolhemos os trabalhos apresentados nas últimas 05 (cinco) reuniões: 33^a (2010), 34^a (2011) 35^a (2012), 36^a (2013) e 37^a (2015). Efetivamos a análise a partir dos resumos, títulos e palavras-chave dos artigos, especificamente dos GT 08 - Formação de Professores, GT 13 - Ensino Fundamental e GT 20 - Psicologia da Educação. Para isso, usamos descritores já mencionados. O quadro 4 demonstra o mapeamento dos artigos da Anped (2010-2015) do GT 08 - Formação de Professores.

Quadro 4 - Mapeamento dos artigos do GT 08 - Formação de Professores

REUNIÃO	ANO	TOTAL DE TRABALHOS GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	VALORES HUMANOS	PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS (BULLYING)
33 ^a	2010	21	—	—
34 ^a	2011	22	—	—
35 ^a	2012	22	—	—
36 ^a	2013	18	—	—
37 ^a	2015	36	01	01
TOTAL		119	02	

Fonte: Banco de dados da ANPED entre os anos de 2010 a 2015.

Evidenciamos que GT 08 - Formação de professores possui o total de 119 artigos, entretanto, observamos que a discussão sobre o tema estudado é quase inexistente, apresentando 01 (um) que se aproxima do nosso tema, pois discute a adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática por professores do ensino fundamental e médio (TAVARES et al, 2015) e outro, sobre a possibilidade de articulação entre a formação de direitos humanos no trato da violência em prol da cidadania (PEREIRA, 2015).

O primeiro artigo relata a construção, aplicação e validação de uma escala para mensurar a presença e o modo de adesão àqueles valores. A pesquisa foi realizada com 1.310 professores que na sua maioria afirmam a maior adesão ao valor solidariedade e a menor no valor de justiça. O estudo foi baseado em autores da Psicologia do Desenvolvimento Moral como Piaget, Kohlberg e Selman.

O autor referencia Trevisol (2009 apud TAVARES et al 2015) para realçar que a escola passou a se ocupar da educação moral ou em valores em virtude de que a família não cumpre mais esse dever e ainda acrescenta por meio dos teóricos Zechi (2008), Silva (2004), Spósito (2001), Menin et al (2010) para dizer que a maior dificuldade apontada por professores no

exercício da sua prática são a indisciplina, incivilidade e violência, “num ambiente onde o desrespeito parece imperar e poucos sabem como agir na direção de uma educação moral bem sucedida” (TAVARES, 2015, p. 2).

Diante desse posicionamento e do levantamento realizado por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) de Araújo (2009 apud TAVARES, 2015) foi considerado que a formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção, da interação do sujeito com o meio.

O autor, então, aduz que para acontecer este desenvolvimento é necessário que a criança possa realizar experiências morais, assim “[...] a justiça, por exemplo, não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça pautadas na igualdade e na equidade” (TAVARES, 2015, p. 15).

Os resultados deste estudo evidenciaram que os professores possuem prática normativa e que ainda estão presos às convenções sociais, principalmente em relação aos valores de justiça, respeito, e convivência democrática, sendo estes os mais difíceis de serem atingidos pelos professores. Diante desse quadro, o autor reforça a necessidade de que os cursos de formação visem este tema com o intuito de proporcionar a reflexão sobre os próprios valores de cada professor na busca de uma educação igualitária e justa.

O segundo artigo identificou a representação social de professores da rede pública estadual de Salvador - BA acerca da Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, executada pelo Ministério da Educação. Pereira (2005) menciona os PCNs para ressaltar a importância de produzir propostas educacionais no Ensino Fundamental sobre conceitos e valores que abordem questões sociais relevantes e intrínsecos à cidadania e à democracia, sob a forma de temas transversais (BRASIL, 1997, p. 44). Assim, afirma por meio dos pensamentos de Foucault (1997), Guimarães (2003) e Gomes (2013) apud Pereira (2005) que comportamentos violentos no ambiente escolar não serão suprimidos por medidas policiais, por programas e projetos pontuais, por grades e câmeras de vigilâncias, punições e repressões.

Partindo desse entendimento, o estudo concluiu que, embora as representações tenham atingido pontos positivos quanto à questão da formação e dos conteúdos de direitos humanos, a atividade proposta não foi suficiente para que estes fossem inseridos em sua prática pedagógica.

O mapeamento realizado no GT 13 - Educação Fundamental apresentou o total de 92 trabalhos, todavia, identificamos a ausência de discussão sobre a problemática estudada. A seguir, apresentamos o quadro 5 contendo esse mapeamento.

Quadro 5 - Mapeamento dos artigos da Anped (2010-2015) do GT 13 - Educação Fundamental

REUNIÃO	ANO	TRABALHOS GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS/VALORES HUMANOS	PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS (<i>BULLYING</i>)
33 ^a	2010	18	—	—
34 ^a	2011	16	—	—
35 ^a	2012	19	—	—
36 ^a	2013	17	—	—
37 ^a	2015	22	—	—
TOTAL		92	0	

Fonte: Banco de dados da ANPED entre os anos de 2010 a 2015.

As produções decorrentes do GT 13 - Educação Fundamental mostram em sua totalidade a preocupação em discutir temas relacionados ao processo de ensino aprendido no Ensino Fundamental, sem considerar, sobretudo o estudo sobre os valores humanos frente à problemática do *bullying*.

Quanto ao mapeamento realizado dos trabalhos do GT 20 - Psicologia da Educação, encontramos o total de 58 (cinquenta e oito) trabalhos e identificamos 3 (três) que se relacionam com a nossa pesquisa, são eles: *Bullying* e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará (BARROS, 2011), A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio (PINHEIRO, 2012) e Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno (SOARES; MACHADO, 2013).

Com base nos trabalhos produzidos no GT 20 de Psicologia da Educação, consideramos que o foco ao trato às violências, especificamente *bullying*, ainda, é reduzido. Conforme evidenciamos no quadro 4 somente 2 (dois) artigos pertencentes a 34^a e 36^a Reunião da Anped tratam da questão citada. Assim como observamos a existência de 1 (um) artigo relacionando com os valores produzidos por jovens estudantes do Ensino Médio perante os seus projetos de vida.

A seguir apresentamos o quadro 6 sobre o mapeamento dos artigos da Anped (2010-2015) do GT 20 - Psicologia da Educação.

Quadro 6 - Mapeamento dos artigos da Anped (2010-2015) do GT 20 - Psicologia da Educação

REUNIÃO	ANO	TRABALHOS GT 20 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS	PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS (<i>BULLYING</i>)
33 ^a	2010	10	—	—
34 ^a	2011	13	—	01
35 ^a	2012	10	01	—
36 ^a	2013	7	—	01
37 ^a	2015	18	—	—
TOTAL		58	03	

Fonte: Banco de dados da ANPED entre os anos de 2010 a 2015.

O artigo produzido por Barros (2011) analisa as situações de *bullying* e processos de discriminações étnico-raciais acometidos no contexto da escola. A partir da pesquisa-intervenção realizada por meio de 9 (nove) oficinas numa escola pública de Fortaleza-Ceará com dez estudantes de 15 a 17 anos e um professor, o estudo concluiu a necessidade de que a escola considere os processos de subjetivação produzidos nas práticas educativas, bem como aumentar a visibilidade perante os casos de discriminação que ocorrem no cotidiano escolar, os quais, muitas vezes, colaboram para a reprodução dos casos de *bullying*. Embora, de forma incipiente, o estudo realizado demonstra a preocupação com a problemática do *bullying*, levando em consideração a visão do professor e do aluno, explicitando a importância de discussão sobre a temática em tela.

O segundo artigo discute a integração e regulação entre valores e sentimentos a respeito dos projetos de vida de 200 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, na faixa etária entre 15 e 19 anos (PINHEIRO, 2012). Está embasado na Psicologia Moral, a qual entende a moralidade como parte da identidade do ser humano (DAMON, 1995; BRASIL, 1995, 2004; PUIG, 1996; NISAN, 2004; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; LAPSLEY; HILL, 2008) entre outros, e propõe estudar os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam valores morais, princípios e regras. O estudo constatou que diante de cada situação apresentada, existe um *continuum* entre os processos de integração e regulação de valores e sentimentos, constituídos pelas características constantes na identidade moral de cada sujeito e pela flexibilidade imposta pela sua representação dos conteúdos do meio. À vista disso, evidenciou-se que os projetos de vida são possíveis de transformação, ao mesmo tempo em que, são constituídos e constituem aspectos importantes do sistema moral dos jovens.

O terceiro artigo tratou de compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR), enfatizando as

formas ou tipos de violência vivenciados pelos professores no espaço da escola e como os docentes lidam com essa violência contra si (SOARES; MACHADO, 2013).

O autor para tratar sobre violência fundamentou-se em Abramovay e Rua (2002; 2005), Charlot (2002; 2005), Sposito (1998; 2002), Guimarães (1998), Bourdieu (1975). O referencial metodológico está subsidiado na Teoria das Representações Sociais de S. Moscovici.

O estudo concluiu que os docentes ancoram a violência contra eles próprios, nos aspectos normativos sociais, por meio da ideia de crise social e de sua influência na escola. Como também desrespeitados nas suas individualidades, caracterizou-se o aspecto funcional deste núcleo através das violências cometidas pelas famílias, pelo alunado e o assédio moral de algumas instituições privadas. O material das entrevistas, tratado a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin, confirmou os achados recolhidos com a associação livre e teste do núcleo central e sugeriu uma possível zona muda nas representações da violência contra o professor entre os participantes da rede privada. Os resultados desta pesquisa sinalizaram limites e dificuldades dos professores para lidarem com o fenômeno da violência escolar e contra si. Sugere-se, portanto, que sejam empreendidos estudos de natureza colaborativa, entre centros e faculdades de educação, a fim de melhor qualificar os futuros professores, bem como auxiliar os atuais docentes na busca de alternativas para o enfrentamento do problema.

Ao emprendermos o esforço de mapear as pesquisas sobre o valor humano, constatamos a multiplicidade de temas, tais como: formação de valores e atitudes; a construção de uma cultura de paz e dos valores humanos; integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens; a formação do pesquisador na pós-graduação e valores epistemológicos e ético-políticos, entre outros.

Em relação ao campo específico de atuação dos participantes, as pesquisas envolveram professores da educação básica, que contemplam a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio e do ensino superior e pós-graduação. Ainda, constatamos as diferentes abordagens, tais como: pesquisa qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa empírica, pesquisa etnográfica, pesquisa estudo de caso, entre outras. Os procedimentos mais adotados na pesquisa foram: entrevista não estruturada, observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental, questionário, entre outros.

A partir do levantamento realizado, observamos que as pesquisas afirmam que a violência vem prejudicando substancialmente a comunidade escolar, sobretudo, nos aspectos relacionados com o físico, psicológico, social e ético. Os comportamentos violentos, especialmente aqueles relacionados ao *bullying* vem deteriorando as relações sociais, uma vez que tem como características: a intencionalidade, a repetição de ações negativas de

constrangimento e depreciação para com a vítima ao longo prazo e desequilíbrio de poder perpetuado entre agressor, vítima e plateia. (FANTE, 2005), afetando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Diante do quadro mencionado, os estudos afirmam que a violência escolar é na maioria das vezes tida como algo banalizado, sendo também vista como “brincadeiras da idade”. Outro aspecto a ser observado é que os cursos de formação de professores não lidam diretamente com o enfrentamento ao *bullying*, predominando a preocupação com os conteúdos a serem ministrados nas salas de aulas.

Desse modo, os docentes recorrem aos saberes e experiências de seus professores, reproduzindo práticas fossilizadas, automatizadas e mecânicas que não atendem as necessidades produzidas pelos contextos vitimados pela violência, especialmente ao *bullying*.

Os estudos analisados, ainda revelam que o conceito de valor humano adotado em predominância é da perspectiva construtivista e interacionista de Piaget, como também constatamos estudos numa nova perspectiva, a da espiritualidade fundamentada em Boff. Desse modo, destacamos que o estudo proposto distancia-se da compreensão de valor adotada na maioria das pesquisas realizadas, uma vez que escolhemos adotar nesta pesquisa a compreensão de homem, realidade e valor da psicologia sócio histórica. Assim, consideramos que o homem é um ser social que se constitui com as relações sociais e vice versa, assim, “[...] se apropria da realidade quando internaliza os significados, ações, atitudes, valores e as regras expressos no discurso e na atividade de outros indivíduos” (IBIAPINA, 2011, p. 116), sendo mediado pelos signos, especialmente a linguagem.

Explicitamos que a compreensão de realidade concebida neste estudo é referente à “elaboração cognitiva e afetiva, ou seja, a interpretação do real, dos valores compartilhados pelo grupo social de seu convívio (IBIAPINA, 2011, p. 116). Esse contexto exige do homem “o ato de valorar, ou seja, escolher A ou B. Nessa perspectiva, destacamos que o processo de valoração do homem é perpassado por fatores objetivos (costumes, tradição, sistemas de normas, função social deste sistema) e os fatores subjetivos (decisão coletiva e responsabilidade moral). Desse modo, o homem no decorrer do seu processo sócio-histórico se depara com os fatores objetivos que são socialmente compartilhados e em virtude das necessidades produzidas é instigado a tomar uma decisão pessoal comprometida com responsabilidade moral que possibilita o desenvolvimento de uma sociedade ética, bem como o enfrentamento do *bullying*.

Para efetivarmos a decisão pessoal são necessárias que sejam produzidas as condições objetivas e subjetivas a fim de que os valores humanos escolhidos pelo homem não se limitem ao egocentrismo que demarcam a barbárie inferior e colabora para reprodução de práticas

fossilizadas, mas que por meio da reflexão crítica, incluem novos valores humanos em seus contextos formativos perpassados pelo altruísmo e resistentes a moralina, caracterizando a responsabilidade social (MORIN, 2011). Desse modo, consideramos neste estudo que o valor é uma criação humana produzida na e pela atividade, constituída por fatores objetivos e subjetivos que acatados livre e conscientemente pelo homem orientam o enfrentamento ao *bullying*.

Após revisão do estado da arte, é importante salientar que o reduzido número de trabalhos realizados sobre o tema valor humano, sobretudo relacionados ao contexto de formação e as práticas de enfrentamento ao *bullying* traz a necessidade de pesquisar em nível de doutorado a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao bullying.

Outro aspecto que ressaltamos em relação à importância de colocarmos em discussão os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* é justificado na Lei Nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015), a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em virtude do aumento de casos explicitados nos meios de comunicação e nos discursos dos sujeitos educacionais (vítima, agressor, plateia) com o objetivo de promover a prevenção e o combate, a prática de intimidação sistemática (*bullying*) em toda sociedade, conforme é visualizado no artigo 4, inciso I da referida lei.

A partir do levantamento realizado identificamos a necessidade de compreendermos a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. Para isso, levamos em consideração as condições objetivas e subjetivas, para que, em contextos formativos, os professores reconheçam os valores habitualmente elencados nas suas práticas e elevem o estágio de consciência por meio da reflexão crítica, bem como incluam em seus contextos de formação valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas. O que indica a necessidade de discutir sobre formação, prática e contexto formativo.

1.2 Formação, prática e contexto formativo

Para compreender a relação entre contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, consideramos necessário esclarecermos as significações sobre formação e prática. Etimologicamente, a palavra formação tem origem do latim e significa *formatione*, que por sua vez quer dizer “Ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Por sua vez, consideramos neste estudo que a prática é tida como critério

de verdade, uma vez que o homem se desenvolve com a realidade e as relações sociais determinadas no processo sócio-histórico e vice-versa, conseqüentemente é tida como a base para transformação da realidade para o desenvolvimento de ações que focalizam a emancipação do homem.

Jaeger (2013) destaca que o homem e os animais consolidam suas espécies pela procriação natural. Mas, o homem é o único que perpetua e propaga sua existência social e espiritual por meio da vontade consciente e da razão, levando em consideração o desenvolvimento de novas necessidades que geram mudanças nas coisas e nos indivíduos. Ainda, destaca que a natureza do homem, composta pela estrutura corpórea e espiritual necessita de condições especiais que proporcionam a manutenção e transmissão da sua forma particular que demarca sua existência humana. Assim, evidencia a importância da prática da educação uma vez que “não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2013, p. 2).

Com base nessa compreensão, direcionamos o nosso olhar para a formação do homem grego por considerarmos o berço da educação e em virtude de que a civilização grega “[...] não é só o espelho onde reflete o mundo moderno na sua dimensão cultural e histórica ou um símbolo da sua autoconsciência racional” (JAEGER, 2013, p.7), mas, sobretudo pela sua importância no trato da nova concepção homem, sociedade e mundo.

Para os gregos, a educação é o “[...] resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (JAEGER, 2013, p.2). Nessa perspectiva, a educação colabora na participação da vida e no crescimento da sociedade, “[...] tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual” (JAEGER, 2013, p.2), revelando que o desenvolvimento social está relacionado à consciência dos valores que regem a vida, conseqüentemente a história da educação está condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

A educação, para os gregos, tem função natural e universal da comunidade humana e o seu conteúdo é ao mesmo tempo moral e prático. Assim, os contextos formativos perpassavam, por um lado pela forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros e por outro lado pelo estabelecimento de preceitos sobre a moralidade externa e as regras de prudência transmitidas oralmente ao longo dos séculos. Com o passar do tempo, os preceitos de procedimentos executados para com os deuses, pais e estranhos foram incorporados à lei escrita dos Estados gregos, sem fazer distinção entre a moral e o direito. Já

a sabedoria popular foi incluída as regras primitivas de conduta e aos preceitos de prudência permeados por superstições populares e amplamente divulgadas pela história oral.

Destacamos que a educação dos gregos está relacionada com a formação do homem ideal intimamente coerente e definido. Para existir é necessária oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como deve ser (JAEGER, 2013, p. 22) a fim de atingir a *areté*. Em português a palavra que se aproxima de *areté* é virtude, ou seja, “[...] na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro” (p. 23).

Jaeger (2013) relata que a *areté* está relacionada com a honra, sendo indissociável da habilidade e do mérito. Baseado nessa afirmação, Aristóteles (1973, p. 35) ressalta que “[...] os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua *areté*. Desse modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem, e por causa do seu próprio e real valor. Reconhecem assim como mais alto esse mesmo valor”. Compreendemos que, diferentemente do pensamento filosófico posterior que considera a honra como “reflexo do valor interno no espelho da estima social” (p. 29), o homem homérico somente desenvolve a consciência do seu valor ao passo que a sociedade o reconhece primeiro, conseqüentemente a negação da honra é sua maior tragédia (ARISTÓTELES, 1973, p. 29).

O contexto formativo proposto pelos gregos visava uma educação antropológica, na qual o homem é dotado de razão, mas era insuficiente nos aspectos relacionados a autonomia, sistematização e rigorosidade, instaurando nesse contexto uma educação baseada na *episteme* e não na práxis (BANDEIRA, 2014). A educação grega era reservada para a aristocracia, pois privilegiava alguns cidadãos da polis para atingir o *areté* (virtude, excelência humana).

A nova valoração de homem concebida nos contextos formativos promovidos pelos gregos “[...] não se afasta muito das ideias difundidas pelo Cristianismo sobre o valor infinito de cada alma nem do ideal de autonomia espiritual que desde o Renascimento se reclamou para cada indivíduo” (JAEGER, 2013, p. 7-8). Desse modo, explicitamos a discussão sobre a história da personalidade europeia que se iniciou a partir da inquietação levantada sobre o problema da individualidade no desenvolvimento filosófico, uma vez que para os gregos as coisas do mundo não eram separadas do resto, mas pertenciam a um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido (JAEGER, 2013, p.9).

Para os gregos, o homem não brota do individual, mas da ideia. Nessa perspectiva, o homem como ideia, perpassa a compreensão da imagem do homem genérico na sua validade universal e normativa. Portanto, a essência da educação consiste na “modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 2013, p. 12). Ademais, consideravam que a estabilidade

das normas válidas está relacionada com a solidez dos fundamentos da educação e alerta que isto não é indício de saúde, pois se apresenta também nos estados de rigidez senil e nos momentos finais de uma cultura. Já a dissolução e destruição das normas provocam a debilidade, a falta de segurança e a impossibilidade de ação educativa e podem ser produzidas quando a tradição é destruída ou sofre decadência.

Diante do exposto, a educação é tida como um meio o qual o homem apreende sua cultura, os valores e as teorias necessárias para efetivar a sua existência no âmbito social.

No contexto de formação docente, Nóvoa (1992, p. 28) realça que a formação de professores é “[...] uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como espécie de condição prévia da mudança”, uma vez que tornar-se professor exige um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinando. Por sua vez, Liberali (2010) aponta que a reflexão crítica é de suma importância para a formação docente, haja vista que possibilita o desenvolvimento da criticidade perante os aspectos técnicos, práticos e éticos, consequentemente permite a organização de ações materiais mediante as necessidades das condições reais, assim como para a promoção de transformações na prática pedagógica.

É importante salientarmos que de acordo com Franco (2012) as significações: prática educativa, prática pedagógica e prática docente são consideradas como sinônimas ou unívocas. Diante desse entendimento, ressaltamos a necessidade de diferenciá-las. Dessa forma, salientamos que as práticas educativas “[...] ocorrem para a concretização de processos educativos.” (p.172).

Já a prática pedagógica tem como finalidade a realização de processos pedagógicos, haja vista que são organizadas para garantir as expectativas educacionais requeridas pelo sistema escolar. Franco (2012) destaca que ela é desenvolvida por meio da adesão, negociação ou imposição, revelando a necessidade de ser compreendida, considerando a totalidade, ou seja, as múltiplas relações que se manifestam no processo sócio-histórico. Assim, é exigido que a escola privilegie processos coletivos que garantam a tomada de decisão coletivas e a intencionalidade das suas ações, bem como o distanciamento de práticas pedagógicas que promovem o fracasso escolar, vez que para o autor essas práticas não são aderidas pelo grupo que as protagoniza. Ademais, o autor evidencia que as “[...] práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário” (FRANCO, 2012, p. 177-178). Por sua vez, consideramos que a prática docente é pedagógica quanto possui as seguintes características: intencionalidade, historicidade, prática social, reflexão crítica e a criatividade.

Destacamos que professor que produz prática pedagógica possibilita a aproximação do sentido do aluno à significação de educação, haja vista que instiga o aluno desenvolver a consciência para a mais crítica mediante o contexto social o qual está inserido. Ademais, ressaltamos que os conceitos mencionados de prática educativa, prática pedagógica e prática educativa se articulam, mas, também revelam suas especificidades.

Partindo dessas compreensões, afirmamos que a formação deve ser discutida levando em consideração a prática produzida, uma vez que nos baseamos a partir da concepção de práxis apresentada por Vázquez (2011) e fundamentada a partir do conceito de prática defendido por Marx (2002). Tal posicionamento nos remete a compreensão da existência da inter-relação entre teoria e prática de forma indissociável, pois dada as condições objetivas e subjetivas o professor pode elevar sua consciência para a mais crítica, possibilitando a transformação das formas pensar, sentir e agir mediante as situações de violências, especialmente ao bullying, revelando sua capacidade de reelaboração de suas práticas de forma produtiva e criativa.

Vazquez (2011, p. 241) aduz que “[...] atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada”. Dessa forma, ainda, compreendemos que não podemos meramente contemplar a atividade prática, haja vista que mantém uma relação predominantemente direta com a produção e transformação da realidade, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática que subsidiam contextos formativos que não correspondem com as necessidades determinadas socialmente e historicamente.

De acordo com Freire (1987) a *práxis* é ação e reflexão para transformação da realidade, portanto, é uma atividade orientada para um fim. Desse modo, é constituída pela formação e a prática, caracterizando uma unidade objetiva e subjetiva que revela a atividade como unidade, consequentemente, explicitamos que o professor, no contexto de formação, ao apreender os fundamentos da sua prática pedagógica como unidade teórica e prática possibilita elencar valores humanos que correspondem as necessidades dos espaços escolares vitimados pelo bullying e efetivar práticas diferenciadas, vez que leva em consideração a historicidade, o movimento e materialidade determinadas nas múltiplas relações mantidas.

Com base no entendimento explicitado, resolvemos nos debruçarmos no cenário brasileiro, uma vez que a formação docente é realizada em duas perspectivas: inicial e contínua⁶, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/1996 (BRASIL,

⁶ Optamos pelo termo formação contínua, porque Liberali (2006) esclarece que de acordo com a Linguística aplicada não podemos desconsiderar as escolhas lexicais para a produção do sentido. Desse modo, considera a significação “contínua” mais apropriada do que continuada. A autora justifica a sua escolha em virtude de que a

1996). Considerando as especificidades desta tese, aprofundamos os estudos referentes à formação contínua.

De acordo com Garcia (1990, p. 21), o conceito de formação é susceptível de muitas perspectivas, uma vez que é considerado como um fenômeno complexo e diverso “[...] sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”.

O autor ressalta, por conseguinte, três aspectos sobre a significação de formação: não pode ser vista como realidade conceptual, pois não se limita a ser identificada e nem se diluída dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino entre outros; inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso considerar em face de outras dimensões eminentemente técnicas; e por último, o conceito está relacionando à capacidade de formação, bem como a vontade de realizá-la.

O terceiro aspecto mencionando por Garcia (1999, p. 22) aduz a compreensão de que é “[...] o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”. Entretanto, o autor esclarece que a formação não é necessariamente autónoma, pois a “interformação entre os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 22).

De acordo com Garcia (1999) a formação de professores é perpassada por 7 (sete) princípios, são eles: a) contínuo; b) entendimento da formação de professores como processo de mudança; inovação e desenvolvimento curricular; c) relação dos processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola; d) integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; e) integração teoria-prática; f) identificação do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação; princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores.

O primeiro princípio remete a compreensão de que a formação inicial não supre todas as necessidades dos professores, cabendo **a exigência da formação contínua**. Garcia (1999, p. 59) ressalta “[...] o que marca mais claramente o profissional do ensino porque sugere evolução e continuidade”. Desse modo, consideramos que a formação contínua proporciona ao professor a rever suas práticas, bem como seus valores humanos, ideias, teorias.

significação continuada pertence ao particípio passado e a sua desinência “ada” remete a compreensão de que a educação é uma ação acabada.

Garcia (1999) realça que o terceiro princípio juntamente com o anterior instaura a **necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular**, ou seja, reconhecer que formação e mudança devem andar juntas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o processo de formação proporcionará a discussão sobre o currículo, às necessidades apontadas historicamente e as possíveis melhorias da educação.

Desse modo, o quarto princípio desperta a preocupação de **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores**. Nesse aspecto, Garcia (1999) chama atenção para que o professor produza conhecimentos que possibilitem o seu desenvolvimento no meio profissional.

Assim, o quinto princípio enfatiza a **importância da unidade teoria e prática** que remete a compreensão da superação da dicotomia entre os dois termos. Ademais, a formação está aparada no critério de verdade, a prática, sendo subsidiada pela teoria.

Já o sexto princípio trata da necessidade de “[...] procurar **o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva**” (GARCIA, 1999, p. 29, grifo nosso). O autor destaca que cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes, mas que se em tratando de formação de professores é imprescindível a congruência entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento didático, bem como a forma como esse conhecimento é transmitido.

O último princípio exalta a **individualização** no programa de formação de professores, O autor enfatiza que o processo de aprender a ensinar não é homogêneo para todos os sujeitos educacionais. Desse modo, é instaurada a necessidade de conhecer as diferentes características pessoais, cognitivas, entre outras de cada professor ou grupo, uma vez que ao ser considerado esses aspectos e as reais necessidades e interesses deles, possibilitará o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades (GARCIA, 1999).

Os princípios explanados nos trazem a compreensão de que ao tratarmos de contextos formativos temos que considerar o contexto social, as necessidades determinadas historicamente e os valores humanos, bem como situá-los em constante processo de reflexão a fim de transformar a realidade a qual estamos inseridos. Para isso é necessário adotarmos uma concepção de formação que atenda um paradigma que visa ao diálogo crítico e problematizador acerca das práticas que realizam, no caso desse estudo, das práticas de enfrentamento ao *bullying*.

No âmbito dessa discussão, Garcia (1999) realça a diversidade de paradigmas que subsidiam as concepções de formação de professores. Assim, ao tratar, especificamente da formação contínua, discute quatro modalidades fundamentadas ou orientações de contextos formativos, a saber: **orientação acadêmica, tecnológica, prática e orientação social-reconstrucionista.**

O primeiro contexto formativo - **orientação acadêmica** - está centrado no domínio do conteúdo, portanto o professor é um especialista numa ou em várias áreas disciplinares. O processo de produção dos conhecimentos científicos e culturais acontece de forma que o aluno é concebido como uma tábua rasa que recebe passivamente os conteúdos.

Pérez Gómez (1998) distingue nesta orientação de contexto formativo pelo viés acadêmico duas abordagens: a enciclopédica e a compreensiva. A primeira remete a compreensão de que conhecimento do professor é comprometido com a transmissão dos produtos da ciência e da cultura por meio de “[...] exposição clara e ordenada dos componentes fundamentais das disciplinas do saber” (p. 355). Desse modo, segue a lógica da didática da homogeneidade que vai ao encontro da educação bancária refutada e criticada por Paulo Freire (1987), a qual concebe o aluno como um mero receptor do processo de ensino e aprendizagem por adquirir o conhecimento de forma fragmentada.

A abordagem compreensiva entende o professor não como uma enciclopédia, mas como “[...] um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria, e ainda – e isto é importante – a forma de ensinar a matéria” (GARCIA, 1999, p. 34). Dessa forma, o professor não é somente um especialista, mas, sobretudo um profissional da educação capaz de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar.

O contexto de formação baseado na **orientação tecnológica** tem o ensino como uma ciência aplicada (GARCIA, 1999). Pérez Gómez (1998, p. 356) enfatiza que essa vertente propõe “[...] dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional”. Desse modo, o professor é o técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de atuação. Destacamos os programas de formação centrados nas competências que objetivam desenvolver um ensino que valoriza a prática docente centrada na eficiência, eficácia e principalmente na qualidade do produto.

É importante salientar que os contextos formativos subsidiados pelas orientações acadêmicas e tecnológicas são fundamentados pela racionalidade técnica. O professor que adota a vertente tecnicista é concebido como um especialista que transmite os conteúdos de forma que sejam tidos como verdades absolutas e ao se deparar com as tensões do cotidiano

educacional busca resolver de forma a impor as regras, os princípios e valores humanos que melhor atendem a qualidade do produto do ensino. Desse modo, o contexto de formação está pautado no aprendizado do conteúdo e de habilidades, de forma eficiente e eficaz a fim de que seja efetivado na prática.

O contexto formativo demarcado pela **orientação prática** tem como foco a organização e o desenvolvimento das práticas de ensino. Essa vertente é centrada no modelo de aprendizagem que valoriza a observação e experiência, ou seja, “[...] fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (GARCIA, 1999, p. 39).

A experiência e a observação são importantes nos contextos formativos de perspectiva prática, pois “[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado” (GARCIA, 1999, p. 39). Desse modo, o professor ao observar as práticas de seus professores reproduz de forma mecânica e automatizada na sua sala de aula, sem pontuar como relevante as especificidades do contexto no qual estão inseridos, bem como as necessidades determinadas no percurso sócio-histórico. A racionalidade prática perpetua a formação de professores de orientação prática, portanto, o professor aduz na sua prática uma reflexão centrada na e pela prática, e esvaziada de conteúdo teórico ou com o mínimo dele. Por sua vez, resolve os desafios docentes por meio de respostas encontradas nas suas práticas, pois visa a atender as necessidades imediatas.

Diante desse posicionamento, explicitamos que o contexto escolar é perpassado por situações complexas e imprevistas que exigem mudanças que superem as práticas fossilizadas, por isso é necessário um repensar crítico a luz de teorias que colaboram a reelaborar novas práticas de forma atender as necessidades determinadas socialmente e historicamente e as inquietações dos contextos escolares, por exemplo, o fenômeno do *bullying*.

O contexto de formação respaldado pela **orientação social-reconstrucionista** tem uma relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino. Por sua vez, a reflexão adotada não é concebida “[...] como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (GARCIA, 1999, p. 44).

Partindo desse pensamento, o contexto de formação de orientação social-reconstrucionista tem o professor formador como mediador do processo de ensino e aprendizagem de forma que não se restringe a somente apreender e transmitir os conteúdos e habilidades, bem como resolver na prática as suas inquietações, mas, sobretudo instigar o

professor a refletir criticamente, pois, assim possibilitará “[...] um afastamento de posições estáticas relativamente ao currículo, ao conhecimento, ao ensino, etc.” (GARCIA, 1999, p. 45).

Desse modo, defendemos esse modelo de contexto formativo que perspectiva a orientação social- reconstrucionista centrado na racionalidade crítica, uma vez que tem como meta a produção de espaços críticos e problematizadores preocupados com os contextos oprimidos (FREIRE, 1987).

A propósito desse posicionamento, a BNCC traz uma proposta de contexto formativo centrada no aprendizado de competências⁷ a partir da produção de:

“[...] valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2015, p. 219).

Desse modo, destacamos a importância de contextos formativos comprometidos com valores humanos que proporcionem ao professor a repensar criticamente as situações de violência, bem como reconhecer novos valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Partindo do exposto, Perez Gómez (1998, p.353) assinala que a “[...] função docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”, relacionando às exigências do ensino e do currículo adotado, bem como do contexto político e econômico em que estão inseridos. Desse modo, para compreendermos a relação entre contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, direcionamos nosso olhar para momentos importantes registrados pela educação brasileira: o movimento da Escola Nova, da ditadura militar e da democratização do ensino, globalização e economia que afeta substancialmente esses contextos.

Diante desse panorama, diferentes concepções e vários modelos de contextos formativos orientados por valores humanos surgem no decorrer do processo sócio-histórico. Assim, para subsidiar nossa discussão recorreremos a Behrens (2010), Libanê (1998), Dewey (2007), Liberali (2010), Vázquez (2008; 2011), Morin (2009), Menin (1991), entre outros. Com base no entendimento oriundo das leituras desses autores, do processo de pesquisa e da realidade

⁷ É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p.8)

brasileira, constituímos a categorização de contexto formativo norteados por valores humanos. A partir desses posicionamentos, evidenciamos as categorias interpretativas que respaldaram os contextos formativos comprometidos com valores humanos, considerando os discursos em que permeiam as relações de “pragmatismo”, “tecnicismo” e “pensar bem”, relacionando com as práticas de enfrentamento ao *bullying* (utilitária, punitiva ou repressiva e crítico-reflexiva).

Para explicitarmos o movimento da pesquisa e a compreensão do nosso objeto de estudo estruturamos a tese da seguinte forma: introdução, 3 (três) seções e considerações finais.

Na introdução apresentamos os motivos que desencadearam as necessidades produzidas sócio-historicamente para aprofundarmos o estudo em tela em nível de doutorado e contextualizamos o levantamento das pesquisas a partir dos descritores estabelecidos, a questão norteadora, a tese e os objetivos traçados na e pela pesquisa.

Na segunda seção discutimos sobre a abordagem sócio-histórica, bem como as categorias que colaboram na compreensão do objeto de estudo. Além disso, destacamos a modalidade de pesquisa, os procedimentos adotados para a produção dos dados, apresentação do contexto de pesquisa, os participantes da pesquisa e o plano de análise que orientou a interpretação dos dados.

Na terceira seção, debruçamo-nos no processo de análise e interpretação, baseado na Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Ramalho e Resende (2011), ressaltando os contextos formativos orientados por valores humanos a partir da perspectiva do pragmatismo, tecnicismo e do “pensar bem”, relacionando respectivamente com as práticas de enfrentamento ao *bullying*: utilitária, punitiva ou repressiva ou crítico-social.

Na quarta seção, trazemos a expansão das compreensões dos participantes da pesquisa mediante as condições objetivas e subjetivas produzidas na e pela pesquisa. Assim, explicitamos o reconhecimento dos participantes em relação aos valores humanos que demarcam suas práticas fossilizadas, assim como a inclusão de novos valores humanos nos seus contextos formativos que possibilitam as práticas de enfrentamento ao *bullying*.

Trazemos, na quinta seção, as considerações finais que apresenta a síntese da pesquisa.

Nesta investigação, criamos contextos formativos perpassados pela reflexão crítica que permitiram a inclusão de valores humanos diferentes daqueles habitualmente utilizados pelos professores, assim ao se defrontarem com situações de *bullying* tem possibilidades de propor práticas diferenciadas e superá-las. Ademais, apresentamos a análise das relações entre esses contextos formativos e as práticas dos professores de uma escola pública do Ensino Fundamental ao enfrentar situações de *bullying*.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho contribua para a criação de novos espaços dialógicos que tenham como preocupação o repensar dos contextos formativos fundamentados por valores e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, nos espaços escolares, proporcionando a expansão das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

A seguir, trataremos sobre o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa.

2 UM CAMINHO A PERCORRER: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O método não representa uma soma mecânica desses ou daqueles procedimentos de investigação escolhidos pelos homens, ao seu próprio capricho, sem qualquer relação com os fenômenos investigados. O próprio método encontra-se, em grande parte, condicionado pela natureza desses fenômenos e as leis inerentes que os regem (AFANÁSSIEV, 1978, p. 13)

Nesta seção, é apresentado o caminho teórico-metodológico percorrido durante a pesquisa de doutoramento. Discutimos sobre a Abordagem Sócio-Histórica e apresentamos o contexto de pesquisa e os participantes colaboradores. Discutimos a modalidade de pesquisa adotada, isto é, a Pesquisa-ação e os procedimentos que nos auxiliaram na sua operacionalização. Por último, o plano que subsidiou a análise dos dados.

Para compreendermos a relação entre os contextos formativos que privilegiam valores humanos e as práticas de enfrentamento ao bullying, escolhemos, o posicionamento que difere substancialmente da metafísica, pois essa não reconhece o caráter progressista do desenvolvimento e da luta entre o novo e o velho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é tido como repetição daquilo que já existe, limitando-se ao aumento ou diminuição quantitativa, bem como a negação do surgimento do novo e das contradições.

Desse modo, distanciamos-nos da metafísica que prima pela aplicação de procedimentos com a intencionalidade de comprovar ou não determinadas teorias e/ou premissas. Assim, objetivamos compreender os contextos formativos orientadores dos valores humanos e das práticas de enfrentamento ao *bullying* desde a gênese e as suas bases dinâmico-causais, conforme se apresentam na realidade e determinada socialmente e historicamente.

Nessa perspectiva, para compreendermos a relação entre os contextos formativos que privilegiam valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, escolhemos uma escola pública da rede municipal de Teresina-Piauí a partir do seguinte critério: elevado índice de violência com base nos dados disponibilizados no Pelotão Escolar do município de Teresina-PI. Ademais, ressaltamos que esses dados foram confirmados pelos discursos dos professores participantes desta pesquisa de doutoramento, os quais afirmam sobre o aumento dos casos de *bullying* e também por ser considerado a modalidade de violência que mais se perpetua no contexto escolar.

Na compreensão exposta nesta tese, o homem não é ser estático que responde passivamente as exigências da natureza e vice-versa, bem como os contextos formativos e as

práticas sociais. Para Cheptulin (2004, p. 164), “[...] o movimento é um atributo da matéria, sua propriedade fundamental. É por isso que ele está indissolivelmente ligado a ela. Não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria”.

Dito de outra forma, a existência do objeto de estudo desta tese “[...] revela-se somente no movimento” (AFANÁSSIEV, 1978, p. 43). Assim, para compreendermos os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento foi necessário situarmos os seus respectivos processos de desenvolvimento desde a gênese até o estágio mais desenvolvido, tal qual se apresentam na realidade sócio-histórica.

Nesta tese, portanto, não se trata de reduzir a história como se fosse uma coleção de fatos que pertencem a uma ordem cronológica sem levar em consideração o que, o por quê, o para que, e o como das múltiplas relações que se manifestam nos contextos formativos norteados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* fossilizadas, bem como as causas e as necessidades determinadas socialmente e historicamente.

Com base nesse entendimento, compreendemos a natureza contraditória dos contextos formativos norteados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, uma vez que “[...] todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos em si mesmas, e, portanto, transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total (VIEIRA PINTO, 1969, p. 203)

Com base no exposto, buscamos explicitar e analisar o objeto de estudo desta tese, isto é, os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* não são estáticos, pois dadas às condições objetivas e subjetivas estes desenvolvem-se, modificam-se e transformam-se no processo sócio-histórico, uma vez que os conflitos e, especialmente, as contradições trazidas à tona no processo de reflexão crítica são fontes inesgotáveis de desenvolvimento (AFANÁSSIEV, 1978).

Desse modo, os contextos formativos produzidos pelos professores tanto apresentam os valores humanos que colaboram ou não para o enfrentamento quanto os contravalores que dificultam o combate ao *bullying*. Assim, as contradições surgidas nos discursos dos professores participantes da pesquisa instigaram tanto a pesquisadora quanto os participantes a refletirem criticamente sobre os valores que habitualmente orientam as práticas fossilizadas, automatizadas e mecânicas. Nesse processo podem ou não incluir valores humanos nos contextos de formação que possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

O que implica dizer que dada às condições objetivas e subjetivas os professores podem incluir valores humanos nos contextos formativos que possibilite práticas diferenciadas de

enfrentamento ao *bullying*. Esse processo não ocorre de forma direta, uma vez que envolve a unidade da continuidade e da intermitência (salto) no desenvolvimento.

Para Afanássiev (1978, p. 103), o desenvolvimento é “[...] a unidade de mudanças quantitativas (contínuas) e qualitativas (por saltos) na prática e no conhecimento”, caso seja recusado esse posicionamento recai na metafísica. Essa nega as mudanças qualitativas e reduz o desenvolvimento a acumulações quantitativas imperceptíveis.

Destacamos que as mudanças quantitativas acontecem de forma relativamente lenta e contínua, enquanto as mudanças qualitativas são intermitentes, ou seja, “se realizam em salto”. A continuidade no desenvolvimento se dá pela acumulação de mudanças quantitativas e o salto ou intermitência são mudanças radicais que provoca a transformação do velho para o novo de forma mais aberta e relativamente mais rápida.

As mudanças quantitativas são necessárias para a passagem das mudanças qualitativas, pois somente as mudanças quantitativas não afetam a essência que promove os saltos que impulsionam o desenvolvimento, transformando os contextos formativos orientados por valores humanos fossilizados em mais desenvolvidos, os quais possibilitam práticas diferenciadas no combate ao *bullying*.

Destacamos que o desenvolvimento possui o caráter espiralar, ou seja, “repetição das fases passadas e um certo retrocesso para o passado” (AFANÁSSIEV, 1978, p.116). A forma espiralar do desenvolvimento é compreendida, uma vez que o coletivo investigado (pesquisador e professores participantes) não desenvolve a capacidade criadora a todo o tempo, pois como afirma Vázquez (2011) tal atividade emerge da necessidade e das condições objetivas e subjetivas para que ela aconteça. Desse modo, os contextos formativos que privilegiam valores humanos quando não atendem as reais necessidades do enfrentamento ao *bullying*, exigem novos valores; que, por sua vez, não quer dizer que todos os valores elencados anteriormente sejam excluídos, mas, sobretudo, mantem-se aqueles que possuem o caráter positivo e que melhor enfrente o *bullying*.

Dessa forma, parafraseando Afanássiev (1978), observamos que o contexto escolar é tido como um mundo objetivo em que o professor participa da integração contínua de fenômenos que provocam consequências, os quais uns engendram ou fazem surgir outros, revelando que a interação dos fenômenos é verificada nos processos sociais. Assim, consideramos neste estudo que a causa é o contexto formativo orientado por valores humanos que dada às condições objetivas e subjetivas possibilita práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. É importante acrescentar que não existe fenômeno sem causa, assim como também

não existe objeto de estudo sem causa, haja vista que a causalidade é inerente à realidade e é produzida pelo homem no processo de conhecimento e da prática.

Partindo das compreensões expostas, é de suma importância que o homem produza o conhecimento da dependência causal dos fenômenos, sobretudo as causas principais e básicas de sua atividade, pois conhecê-las “[...] permite compreender corretamente a origem e a essência deste ou daquele fenômeno, o seu lugar entre vários outros fenômenos, compreender as leis de acordo com as quais este fenômeno se desenvolve” (AFANÁSSIEV, 1978, p. 146).

Nesse sentido, para investigarmos a relação entre os contextos formativos que primam por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* requereu que superássemos a causalidade defendida pelo determinismo mecanicista, vez que tal concepção nos limita a somente conhecer a aparência e assim não atingimos a essência. Afanássiev (1978, p. 140) ressalta que “[...] o conhecimento baseado nas aparências, nas manifestações da essência, é incapaz de dar um quadro justo do mundo e não pode servir de guia de ação”.

Konstantinov (1974) explicita que o conhecimento das causas e a promoção de condições para a realização de ações, possibilita ao homem prever os processos e de controlá-los, haja vista que “[...] o conhecimento das causas dos fenômenos nocivos permite eliminar estas causas, restringir a sua ação e desta forma prevenir as consequências indesejáveis para o homem” (AFANÁSSIEV, 1978, p. 146).

Para operacionalizarmos esse intento de conhecermos as causas do objeto de estudo, foram produzidos dois procedimentos: os encontros coletivos e as oficinas pedagógicas.

Nesta investigação, a causa é o contexto formativo orientado por valores humanos que dada às condições necessárias, objetivas e subjetivas, o professor desenvolve uma consciência mais crítica. Assim, incluirá no contexto formativo, valores diferentes daqueles habitualmente utilizados por aqueles que possibilitam o seguinte efeito: práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Destacamos que “[...] não só a causa produz o efeito, como também o efeito pode atuar sobre a causa para modificá-la. No processo de interação, causa e efeito trocam de lugar. Aquilo, que aqui ou agora é causa, torna-se ali ou então efeito e vice-versa” (KONSTANTINOV, 1974, p. 190). Tal afirmativa nos remete a compreensão de que a interação de causa e efeito é uma influência recíproca constante que acarreta na modificação tanto da causa quanto do efeito. Por sua vez, a interação surge como causa interna (causa de si mesmo) das mudanças dos fenômenos da realidade, sem vincular ao seu movimento e desenvolvimento a necessidade de causas externas, como por exemplo de Deus.

Diante do exposto, os participantes da pesquisa foram instigados em processo de reflexão crítica a repensar os valores humanos que orientam os seus contextos formativos e as

práticas de enfrentamento ao bullying, desvelando a relação de causa e efeito, como também foram criadas as possibilidades de efetivar práticas diferenciadas de enfrentamento ao bullying.

2.1 Realidade e possibilidades: condições produzidas pela reflexão crítica

“O processo de desenvolvimento é a unidade da possibilidade e da realidade”
(KONSTANTINOV, 1974, p.198)

Nesta tese, o *bullying* é considerado como “[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento.” (FANTE, 2005, p. 28-29). Dessa forma, em razão do aumento de casos vem ganhando repercussão nos meios de comunicação, bem como espaços de discussão tanto no meio escolar quanto na academia. Esse novo olhar sobre a problemática deve-se ao fato dela proporcionar prejuízos, especialmente a vítima, nos aspectos físicos, sociais, psicológicos e éticos (ABRAMOWAY; RUA, 2002).

Parafraseando a epígrafe de Konstantinov (1974), reconhecemos que a possibilidade está relacionada com a realidade, uma vez que a possibilidade é uma das formas da realidade e essa é a possibilidade concretizada. O processo de transformação da possibilidade em realidade não acontece em “[...] quaisquer forças naturais, mas surgem e existem na própria realidade, exprimindo o automovimento e autodesenvolvimento” (KONSTANTINOV, 1974, p. 198).

Nessa perspectiva, para que seja transformada a realidade dos contextos formativos orientados por valores humanos que não colaboram para produção de práticas diferenciadas em novas realidades, é necessária a criação de possibilidades reais que atendam as necessidades das escolas demarcadas pelo *bullying*, as quais exigem a colaboração da linguagem e da reflexão crítica.

Destacamos que esse processo não acontece de forma linear e sistemática, uma vez que exige como condição a elevação da consciência para a mais crítica. Dessa forma, criamos as condições objetivas e subjetivas por meio dos encontros coletivos e das oficinas pedagógicas. Esses procedimentos foram importantes para que os professores participantes da pesquisa refletissem criticamente os valores humanos que orientam os contextos formativos, bem como reconhecerem as práticas automatizadas e mecânicas de confronto ao *bullying*.

Os professores participantes compreenderam a relação entre os contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. No que diz respeito, eles elencaram novos valores

humanos em seus contextos formativos de forma que possibilitaram a produção de práticas diferenciadas em prol do combate à problemática.

Nesta investigação, enfatizamos que os participantes possuem condições para além de uma participação passiva. Desse modo, compreendemos que são sujeitos cognoscentes, críticos e questionadores, os quais possuem a condição de expandir os valores humanos, rompendo, com a lógica da racionalidade técnica⁸, e não se limitarem apenas à descrição de suas práticas, mas intencionarem também a elaborar práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*, juntamente com a pesquisadora.

Nesse caso, os contextos formativos permeados pela linguagem crítica são permeados por espaços dialógicos que instiga o professor a repensar criticamente suas teorias, valores e práticas, conseqüentemente reconhecer aqueles valores humanos que não condizem com as necessidades produzidas sócio-historicamente e escolher novos valores que possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Desse modo, ressaltamos que a linguagem crítica foi adotada neste estudo por meio dos diálogos realizados nos encontros coletivos e nas oficinas pedagógicas, uma vez que é considerada uma “ferramenta-e-resultado do funcionamento psicológico interpessoal e intrapessoal” (HOLZMAN, 2002, p.103) que transforma tanto a consciência individual (pesquisadora e professores participantes) quanto às condições sociais. Por sua vez, a linguagem é um instrumento psicológico que possibilitou aos professores participantes da pesquisa a compreender e analisar, coletivamente, os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, possibilitando reconhecer aqueles contextos de formação norteados por valores que demarcam a reprodução de práticas que não possibilitam um enfrentamento em prol de uma sociedade ética, ou seja, que transforme os espaços escolares vitimados pelos *bullying*. Dito em outros termos, destacamos que a linguagem que possibilita contextos de formação permeada pela reflexão crítica ultrapassa a aparência desses contextos e das práticas de enfrentamento ao *bullying*.

É importante salientar que o conceito de reflexão é amplamente discutido no meio acadêmico em virtude de ser considerado uma condição necessária no contexto de formação de professores. Liberali (2010, p.25) afirma que refletir “[...] não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas conseqüências”, por sua vez, colabora para que o professor

⁸ A racionalidade técnica está situada na compreensão de que o professor é um mero executor/reprodutor, ou seja, treinador de habilidades no processo de ensino e de aprendizagem.

desmascare as relações de poder que regem as práticas sociais e reconhecer a sua capacidade crítica e criativa de transformar os espaços escolares vitimados pela opressão (FREIRE, 1987).

A autora destaca que existem três modalidades de reflexão que respaldam a formação dos professores: técnica, prática e crítica.

A primeira remete a compreensão de que o professor está preocupado com as descobertas científicas com o intuito de enfrentar os problemas concretos do dia a dia. Para isso, realiza sua atividade docente pelo viés instrumental visando à eficiência e a eficácia e aplicação rigorosa das técnicas e das teorias. Por sua vez, é fundamentada pela racionalidade técnica que está relacionada com a supervalorização das teorias e consequentemente provoca a reprodução de práticas fossilizadas e automatizadas que não condizem com as necessidades determinadas socialmente e historicamente.

A reflexão prática é centrada nas necessidades funcionais, direcionada para a compreensão dos fatos. Por essa razão, o professor busca encontrar na prática a solução para os problemas que surgem no contexto escolar e ao ser questionado sobre sua prática tem a tendência de discorrer sobre ela, “[...] sem muitas vezes estabelecer qualquer relação com qualquer referencial teórico quem embase suas colocações” (LIBERALI, 2010, p. 28). Dito em outros termos, o professor privilegia a tentativa de compreender suas ações por meio das experiências e do conhecimento mundo, revelando o uso do senso comum. Ademais, essa postura é respaldada pela centralização de si a fim de corresponder aos interesses pessoais, desvinculando a necessidade de considerar a historicidade e possibilidades de transformação das práticas sociais.

A modalidade de reflexão crítica engloba as duas reflexões, anteriormente discutidas, mas acrescenta a questão ética, valorizando os critérios morais. Desse modo, o professor objetiva desenvolver possibilidades de transformação das práticas sociais a partir da elevação da consciência crítica respaldada pela justiça, igualdade e realizações concretas, levando em consideração a análise das ações pessoais em contextos históricos-sociais mais amplos.

De acordo com Liberali (2010, p. 32) “[...] não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”. Dessa forma, o professor assume uma postura crítica ao se reconhecer como um intelectual transformador que dada as condições objetivas e subjetivas poderá formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Partindo dessa compreensão, assumimos nesta pesquisa a formação crítica de educadores, haja vista que refletir “[...] seria uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias, mas um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela

chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2010, p. 35). Nessa perspectiva, os contextos formativos comprometidos com valores humanos são produzidos mediante a linguagem perpassada pela reflexão crítica que instiga o professor expor seus valores, ideias, teorias, princípios e regras, bem como reconhecer os valores que demarcam suas práticas fossilizadas e eleger novos que possibilitem práticas diferenciadas no âmbito escolar.

2.1.2 Caminhando nos significados e sentido do valor humano

A escola é um espaço educativo que não se limita a somente ensinar conhecimento, habilidades e métodos, pois também “[...] transmite, reproduz e contribui para gerar os valores básicos da sociedade” (SARABIA, 2000, p.126). Dentro desse contexto, muitas vezes os professores são instigados a atender a lógica do capitalismo que almeja a receber ao curto prazo, profissionais capacitados, consequentemente, problemáticas, tais como o *bullying* não são discutidas nos contextos formativos e nas salas de aula, sendo muitas vezes tida como “brincadeiras da idade”.

Nesse aspecto, em virtude do crescimento dos casos de violências vivenciados na escola e da visibilidade dada na mídia e no meio acadêmico, destacamos a iniciativa do governo brasileiro de sancionar a Lei N. 13.185, elaborada no ano de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (BRASIL, 2015). Essa lei sinaliza a importância de colocar na comunidade escolar a discussão sobre esse tema, desmitificar que as brincadeiras com teor de violência não contribuem para o desenvolvimento do aluno, identificar e compreender as características de *bullying* contidas nessas brincadeiras e apontar estratégias de prevenção e controle.

Dessa forma, explicitamos que é de suma importância que os contextos formativos direcionem suas atenções para a inclusão de valores humanos que possibilitem as práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Partindo dessa compreensão, para investigarmos a relação entre os contextos formativos que primam por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, consideramos necessário distinguirmos as significações ética, moral e valor.

Pedro (2014, p. 485) destaca que as significações ética e moral são confundidas quando se referem “[...] indistintamente ora ao universo das normas e dos valores sociais *tout court*, ora quando aludimos ao fator de que a ética e a axiologia tem o mesmo significado, não estabelecendo quaisquer fronteiras e limites entre cada umas delas”.

Com base nesse entendimento, explicitamos que, etimologicamente, a ética vem do grego e significa *ethos* (modo de ser ou caráter). No que diz respeito a essa questão, Vázquez (2008) relata que a ética das sociedades tradicionais se limitava a atender aos interesses pessoais, colaborando para que ela se tornasse uma disciplina normativa e pragmática que dita ao homem o que deve fazer ou não, o que é bom ou ruim. Desse modo, a ética era tida como legisladora do comportamento moral do indivíduo ou da comunidade, uma vez que formulava princípios e normas universais, desvinculando desse processo “[...] a experiência moral histórica” (VÁZQUEZ, 2008, p. 20) que por sua vez afasta da teoria a realidade que necessita ser explicada.

O autor realça que o caráter prescritivo da ética não condiz com a realidade exigida, pois o seu objeto de estudo é o comportamento moral do homem, portanto cabe à ética explicá-lo “[...] tomando a prática moral da humanidade em seu conjunto como objeto de sua reflexão” (VÁZQUEZ, 2008, p. 21). Dito de outra forma, a ética é determinada pela “[...] história da moral, isto é, toma como ponto de partida à diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas” (VÁZQUEZ, 2008, p. 22). Portanto, não cabe à ética, como teoria tomar partido de princípios e normas de nenhuma moral e tampouco tornar-se indiferente ou eclética diante delas, mas, sobretudo explicar as suas diferenças, levando em consideração o princípio que proporciona compreendê-las no seu movimento e desenvolvimento.

Delário Júnior (2013, p. 46) reitera que falar de ética não se trata de reduzi-la:

[...] a padrões de conduta formalizados em “códigos de ética profissional” ou exigências de “comitês de ética em pesquisa com seres humanos ou animais”. Eles são necessários, mas nos referimos antes ao campo dos princípios e valores profundos que permitem formular tais códigos e normas de comitês, avaliar sua validade e aprimorá-los.

Desse modo, o autor afirma que os valores e os princípios que fundamentam a ética devem ser refletidos criticamente de forma que aqueles escolhidos façam sentido para a sociedade a fim de que não sejam respeitados e exercidos por fuga à punição. Por sua vez, cabe aos indivíduos, de forma livre e consciente, refugiar-se de uma “ética fraca” por meio de um diálogo crítico e problematizador que coloque em discussão os valores relativos que demarcam o caráter do que seja bom ou ruim, bem como analisar as suas consequências. Assim, a ética será respaldada por um comportamento moral que proporcione o bem comum que focaliza tanto o eu quanto o outro.

Ética e moral se relacionam, uma vez que se trata de uma ciência específica e seu objeto. A moral vem do latim *mos* ou *mores* (costume) e significa “o conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito”, ou seja, “[...] comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem” (VÁZQUEZ, 2008, p.24).

A moral é uma forma de comportamento humano que se encontra em todos os tempos e em cada sociedade. Possui a função social de regulamentar as relações sociais mantidas entre os homens e entre o homem e a comunidade com o intuito de manter e garantir uma determinada ordem social. Ademais, destaca que esta função, também é garantida pelo direito de forma direta, imediata e coercitiva e estabelece resultados mais concretos.

O homem aceita voluntariamente ou involuntariamente a ordem social juridicamente formulada, todavia, atingir os resultados por meio do direito de forma coercitiva não é considerado suficiente, pois a moral requer uma aceitação íntima e livre do homem e privada da consciência individual, vez que, “[...] a moral tende a fazer com que os indivíduos harmonizem voluntariamente – isto é, de uma maneira consciente e livre – seus interesses pessoais com os interesses coletivos de determinado grupo social ou da sociedade inteira” (VÁZQUEZ, 2008, p. 70).

É importante salientar que a moral apesar de ser produzida numa relação livre e consciente entre os homens ou entre esses e a comunidade, também estabelece uma relação socialmente condicionada, pois o homem é ser social ou um nexo de relações sociais. O homem se comporta moralmente mediante as relações e condições sociais determinadas que não são escolhidas por ele, “[...] e dentro também de um sistema de princípios, valores e normas morais que não inventou, mas que recebe socialmente e segundo o qual regula suas relações com os demais ou com a comunidade inteira” (VÁZQUEZ, 2008, p 70).

Com base nesse entendimento, o autor destaca que o homem, na maioria das vezes, realiza o seu comportamento moral de forma espontânea, habitual e quase instintiva em virtude de vivenciar uma forte influência da atmosfera moral constituída por um sistema de normas e regras de ação estabelecidos socialmente. Desse modo, uma parte do comportamento moral é manifestada na forma de hábitos e costumes, conforme é observado nas sociedades mais primitivas que valorizam a fusão do normativo com o fatural em prol do dever ser, ou seja, “[...] a moral se reduz às normas e prescrições estabelecidas pelo costume” (VÁZQUEZ, 2008, p. 74).

Vázquez (2008, p.72) acrescenta que, por um lado, “[...] toda moral deve romper com a velha moral que tenta sobreviver como costume; mas, por outro lado, o novo, do ponto de vista moral, tende a consolidar-se como costume”. Nessa perspectiva, o homem sente sobre si a

pressão do coletivo e o costume torna-se um meio eficaz que possibilita a integração dele na comunidade e de fortalecimento da sua vida social, bem como na realização de atos morais que contribuem para a manutenção da ordem estabelecida. No entanto, a moral para atingir o seu progresso necessita não somente desse aspecto, mas também do aumento do grau de consciência e de liberdade que impulsiona o surgimento da responsabilidade pessoal no comportamento.

Desse modo, é necessária uma participação mais livre e consciente por parte do homem na regulamentação moral do seu comportamento, bem como da diminuição do costume como regulador. Assim, é importante salientar que os fatores objetivos (costumes, tradição, sistemas de normas, função social deste sistema) e os subjetivos (decisão coletiva e responsabilidade social) são determinantes na regulamentação da moral, uma vez que, excluem-se mutuamente, mas um não existe sem o outro.

O homem, apesar de considerar que age exclusivamente em obediência à sua consciência, “[...] não deixa de acusar a influência do mundo social de que é parte e, a partir de sua interioridade, tampouco deixa de falar à comunidade social à qual pertence” (VÁZQUEZ, 2008, p. 73), haja vista que a sua individualidade é um produto social que demarca as relações sociais dominantes de determinada época.

Ainda a este respeito, Vázquez (2008, p. 84) afirma que a moral é:

[...] o sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A moral necessita ser produzida a partir dos fatores objetivos e subjetivos a fim de atender as necessidades produzidas sócio-historicamente, pois possibilitará a elevação da consciência moral que prima pelo desenvolvimento de novas práticas de enfrentamento que transforma os contextos escolares acometidos pelo *bullying*. Assim, o homem é visto como um ser ativo que produz o ato moral de forma livre e consciente, ao mesmo tempo em que, considera as múltiplas relações que constituem a situação concreta.

Vázquez (2008, p. 135) realça que “[...] que todo ato moral inclui a necessidade de escolher entre vários atos possíveis”. Assim, aduz a compreensão de que o homem, muitas vezes, tem que escolher de preferência o mais valioso em detrimento do menos valioso moralmente, ou seja, preferirmos um valor positivo a uma negação de valor e/ou valor moral negativo ou um desvalor. Por sua vez, acrescenta que o comportamento moral possui conteúdo axiológico, ou seja, o valor humano.

De acordo com Pedro (2013, p. 490) a base etimológica da palavra axiologia é de origem grega e quer dizer o “verbo *ἀξιος*/a[xiós – o qual pode traduzir-se por “valor”, e o substantivo *axía*, que também significa Valor, e *λόγος* – logos –que indica estudo ou tratado”. A palavra valor deriva do latim e é proveniente do verbo *valere* que significa “ser forte” (CAMPOS et al, 1976, p.1143)

Almeida (2007, p. 39) destaca a dificuldade de conceituar a significação valor humano em virtude da variedade de sentidos, da ambiguidade do seu significado e das múltiplas acepções acordadas nas diversas áreas dos conhecimentos como “[...] porta de acesso à essência espiritual do ser humano”. A relevância de estudar os valores humanos para compreender a relação entre os contextos formativos e as práticas de combate ao *bullying* encontra fundamento em áreas distintas do saber, tais como a filosofia e a psicologia.

O autor, ainda destaca que no campo da filosofia, o estudo dos valores humanos e a indagação do seu significado demarcam, desde a antiguidade clássica, um espaço importante da reflexão filosófica, haja vista que “[...] são analisados como um dos principais elementos que distinguem o homem do restante dos seres, sendo manifestação espiritual inerente e exclusiva da condição humana, que a explica e a condiciona” (ALMEIDA, 2007, p. 39). No tocante, à antiguidade clássica, destacamos os sofistas e os principais representantes dessa época: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Inicialmente, destacamos os sofistas, que eram professores que se dispunham a ensinar os jovens atenienses o uso correto e hábil das palavras, mas diferentemente dos antigos filósofos, conhecidos como “amigos da sabedoria”, não se preocupavam em desvendar os segredos dos astros ou da origem do universo, como faziam os cosmologistas jônicos, mas, sobretudo direcionaram suas atenções para os valores morais e políticos (PLATÃO, 1996).

Eles negavam a possibilidade de desvendar a natureza (*physis*), pois acreditavam que todo o conhecimento é descoberto por convenção (*nomos*). Fundamentavam o conhecimento a partir das impressões sensíveis (PLATÃO, 1996), conseqüentemente nenhuma afirmação poderia pretender a validade absoluta, limitando o caminho do conhecimento por meio das experiências e das circunstâncias de sua origem. Desse modo, o homem não tinha acesso às coisas e não tinha a garantia da transmissão das coisas que percebia, assim, recorreu ao plano em comum com todos, “[...] o das palavras, convenções que resumem múltiplas sensações” (PLATÃO, 1996, p. 15).

O autor assinala, ainda, que “[...] a linguagem é o que compete ao homem investigar, desenvolver, aprimorar, para atender a seus interesses e necessidades”. Nessa perspectiva, a linguagem desvinculada da *physis* não expressa a “alma das coisas”, por isso “[...] os valores

humanos que exprimem perdem o peso do absoluto e da universalidade: tornando-se convencionais, circunstanciais, relativos” (PLATÃO, 1996, p. 15).

Dessa forma, observamos que a moral tradicional e as normas de conduta política se apresentavam ameaçadas pela vaga de racionalização realizada pelos sofistas. Nesse sentido, Platão (1996, p. 15) afirma que os sofistas, apenas “[...] exprimem o clima cultural do Atenas daquele tempo: relativização dos valores e a laicização das questões morais”, retratadas pela evolução da tragédia grega, do Ésquilo a Eurípedes, passando por Sófocles.

É importante destacar que atividade filosófica de Sócrates, originou-se no depoimento da apologia platônica por meio da dimensão religiosa. Ele buscou investigar o significado das palavras para atingir a alma do interlocutor por meio do debate. Utilizou a ironia socrática para proporcionar a catarse, ou seja, “[...] uma purificação da alma por via da expulsão das ideias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma” (PLATÃO, 1996, p.15).

Nesse contexto, Sócrates (469-399 a.C) “[...] defendeu a objetividade dos valores éticos, a sua natureza absoluta, dedicando-se a combater o relativismo promovido pelos Sofistas que destituía o ser humano de vínculos a valores absolutos que conduzem à felicidade” (ALMEIDA, 2007, p. 92). Assim, observamos a primeira tentativa de se discutir por meio da ironia socrática um pensamento que sintetize o estudo sobre os valores humanos.

Platão (428-348 a.C.) assume o papel de reformador social por acreditar que a organização da cidade ideal apoia-se numa ética baseada em critérios fundamentados por valores que desconsideram os interesses materiais, limitam os direitos da propriedade e proporcionam a educação como valor social supremo (ALMEIDA, 2007). Baseado nesse pensamento, Platão defende uma ética orientada pela superessência do Bem que proporciona a sustentação das ideias puras e incorpóreas do mundo idealizado, uma vez que o Bem é o princípio do conhecimento (na visão do sujeito) e da cognoscibilidade (na visão do objeto). Assim, o Bem corresponde à essência e a existência, transitando entre a realidade e a gênese da hipotética das ideias.

Almeida (2007, p. 93) ressalta que Aristóteles (384-322 a.C):

[...] faz o percurso inverso, partindo da aceitação do mundo real dos homens com as suas imperfeições e procurando a partir dele estabelecer princípios que promovam o desenvolvimento moral do ser humano sem negar a sua vulnerabilidade às emoções, aos sentimentos imprevistos e às paixões.

Dessa forma, Aristóteles desenvolve uma reflexão ética racionalista, mas sem o dualismo corpo-alma platônico. Para Aristóteles, a felicidade não é conquista no simples prazer, o prazer das sensações ou prazer proporcionado pela riqueza e pelo conforto material, mas é encontrada na vida teórica, que promove o que há de mais especificamente humano: a razão. O indivíduo que se desenvolve no plano teórico, contemplativo atinge a felicidade por meio das virtudes.

A ética aristotélica está imbricada com valores humanos que expressam o ideal de bem que o leva a felicidade. Assim, tanto para o vulgo quanto para o homem de cultura superior, o bem é a sua maior conquista, mas o filósofo ressaltava que os valores que orientam a felicidade do vulgo são diferentes em relação ao do homem de cultura superior. Assim, as pessoas de refinamento e de índole ativa identificam a felicidade com a honra, pois é a felicidade da vida política. Entretanto, adverte que a honra é um valor superficial que não nos ajuda efetivamente, em razão de depender mais daquele que concede do que daquele que recebe (ARISTÓTELES, 1973).

O autor ressalta que homem dotado de virtudes é um homem justo, portanto é feliz. Para o filósofo, justiça (*dikayosyne*) é a “[...] disposição da alma que graças à qual elas dispõem a fazer o que é justo, a agir justamente e a desejar o que é justo”, enquanto que injustiça (*aidikía*) “[...] é à disposição da alma de graças à qual elas agem injustamente e desejam o que é injusto” (ARISTÓTELES, 1996, p. 193).

Partindo dessa compreensão, os valores humanos de perspectiva aristotélica são baseados na virtude de justiça, a qual visa o bem do outro que almeja atingir a felicidade, conforme observamos em suas palavras “[...] A justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente a si mesmas como também em relação ao próximo.” (ARISTÓTELES, 1996, p. 195). Diferentemente, de injustiça, que trata de “[...] uma disposição da alma graças à outra contrária, e muitas vezes as disposições são idênticas por via das pessoas nas quais elas se manifestam”. (p. 193).

De acordo com o que foi discutido, consideramos que Sócrates, Platão e Aristóteles ao tratar sobre os valores humanos, compartilham que para alcançar uma vida virtuosa é necessário o “[...] encontro do bem individual com o bem coletivo e cuja recompensa é a felicidade, entendida em sentido amplo, tal como sugerido pelo termo eudaimonia” (ALMEIDA, 2007, p. 93).

Explicitamos que os estudos de Aristóteles são os que mais se aproximam de uma ética realizável, vez que recusam a “[...] a obscuridade das respostas de Sócrates” e colaboram para

“[...] elevação da moral do homem por meio do desenvolvimento de um caráter virtuoso alcançado pela prática continuada das virtudes que pregam a moderação dos impulsos e contrariam o excesso dos vícios que inibem o alcance da felicidade” (ALMEIDA, 2007, p. 93).

É importante salientar que até o século XVIII, o estudo sobre valores humanos não obteve grandes avanços. Então, somente com os estudos de Immanuel Kant (1724-1804) que surgem novas ideias sobre valor e de mundo.

O filósofo Kant (2000) trata os valores humanos do ponto de vista moderno. Ele considerava que o importante não é o que o homem conhece ou que pode conhecer em sua realidade, mas especialmente o que deve fazer e o porquê, direcionando a agir com o dever. O dever é a etapa do pensamento moral que ajuda refletir sobre a boa conduta, ao passo que desconsidera os desejos, os instintos e as consequências de suas ações. Assim, afirmava que a razão não é constituída exclusivamente pela dimensão teórica, mas também pela prática, determinando seu objeto mediante a ação.

Nesse contexto, realçamos que a razão “[...] cria o mundo moral e é nesse domínio que podem ser encontrados os fundamentos da metafísica” (CHAUÍ, 2000, p. 14), por conseguinte, Kant (2007) defendia uma filosofia moral pura destituída de tudo que seja empírico. Nessa perspectiva, o autor esclarece que:

A natureza bem como a arte nada contêm que à sua falta se possa pôr em seu lugar, pois que o seu valor não reside nos efeitos que delas derivam, na vantagem e utilidade que criam, mas sim. Nas intenções, isto é nas máximas da vontade sempre prestes a manifestar-se desta maneira por ações, ainda que o êxito as não favorecesse. Estas ações não precisam também de nenhuma recomendação de qualquer disposição ou gosto subjetivos para as olharmos com favor e prazer imediatos; não precisam de nenhum pendor imediato ou sentimento a seu favor: elas representam a vontade, que as exerce, como objeto de um respeito imediato, pois nada mais se exige senão a razão para as *impor* à vontade e não para as *obter* dela *por lisonja*, o que aliás seria contraditório tratando-se de deveres. (Kant, 2007, p. 95).

Com base nos pensamentos de Kant (2000), compreendemos que a moral, bem como os valores que são constituídos, são independentes dos impulsos, tendências naturais e sensíveis, portanto a boa ação é aquela que obedece à lei moral em si mesma. Dentro dessa perspectiva, os valores humanos, ou seja, a vida moral somente é possível quando a razão estabelece por si só aquilo que se deva obedecer no terreno da conduta. Assim, instaura o imperativo categórico que “[...] não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição, seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade” (KANT, 2007, p. 52).

Kant (2000, p. 15) afirma que o imperativo categórico é produzido a partir das seguintes compreensões: “[...] Age de tal maneira que o motivo que te levou a agir possa ser convertido em lei universal”, ou seja, a razão pura nela contida é por si mesma prática, proporcionando ao homem uma lei universal de conduta, denominada lei moral. Ademais, evidencia a importância da “boa vontade” para agir moralmente em virtude do dever, conforme relata a seguir:

Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**. Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar e como quer que possam chamar-se os demais talentos do espírito, ou ainda coragem, decisão, constância de propósito, como qualidades do temperamento, são sem dúvida a muitos respeitos coisas boas e desejáveis; mas também podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de fazer uso destes dons naturais e cuja constituição particular por isso se chama carácter, não for boa. (KANT, 2007, p. 21-22, grifo do autor)

O autor realça que para o homem agir moralmente em favor do dever necessita da boa vontade, uma vez que os “talentos”, tais como: o discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar, coragem, decisão, constância de propósito, temperamento, entre outros, quando não permeados por ela provocam coisas más e indesejáveis.

Nessa perspectiva, Vázquez (2008, p. 195) aduz que “[...] agir por dever é operar puramente conforme a lei moral que se expressa nos imperativos universalizantes, e a vontade que age desta maneira, movida pelo sentimento do dever, independentemente de condições e circunstâncias, interesses ou inclinações, é uma vontade boa”. Por sua vez, o dever se realiza em favor da exigência do cumprimento da lei moral, o que implica o silenciamento das paixões, dos apetites e inclinações.

Outro aspecto de suma importância para Kant (2000) na constituição dos valores humanos é a ideia do bem. Este deve ser conhecido e determinado aprioristicamente, vez que, independente de todo conteúdo empírico não poderá ser revelado antes da determinação da lei moral, mas só depois dela ou mediante ela, conseqüentemente, a liberdade é tida como postulado da razão prática e seu princípio moral proporciona a atividade moral.

Com essa forma de pensar, Kant denuncia “[...] as contradições e impasses das pretensões aristotélicas de conhecer as estruturas fundamentais por meio de uma cosmologia racional”. Diferentemente de Aristóteles, direciona explicar o “[...] absoluto ultrapassando os fenômenos e situando a ideia moral no plano do Cosmos exterior” (ALMEIDA, 2007, p. 94).

O autor ressalta que apesar de Kant provocar mudanças estruturais nos pensamentos filosóficos, não é observado nos seus estudos uma maior dedicação sobre a temática valores. Ademais, ressalta que o esforço de ampliar a discussão sobre valores é executado pelo filósofo Rudolz Lotze (1817-1881). O autor é considerado o fundador da moderna filosofia dos valores.

Os seus estudos sobre a categoria valor defende a existência de dualismo entre o “mundo do ser” e o “mundo dos valores”, destaca-se que eles estão relacionados, mas possuem suas especificidades.

Nessa perspectiva, Almeida (2007, p. 94) afirma que “[...] por um lado, existe o mundo das coisas e dos fatos observáveis, regulado pela lei natural, que é apreendido pela inteligência. Por outro lado, existe o mundo das coisas que **não são**, mas que **valem**, ou seja, os valores, os quais são apreendidos por meio de uma forma particular de sentir espiritual”. Assim, as compreensões de Lotze, colaboram para que os valores adquirissem uma nova categoria essencial: objetos que não têm **ser**, mas **valer**. Tal posicionamento permite entender que a qualificação de valor a algo, não se reduz a dizer do que esse algo é, mas, sobretudo dizer que não é indiferente. Portanto, **valer** significa antes de qualquer coisa, não ser indiferente.

Partindo do exposto, consideramos uma tarefa complexa conceituar a categoria valor, especialmente pelo viés da filosofia. Desse modo, consideramos necessário apreender os valores a partir das suas propriedades fundamentais atribuídas pela filosofia geral e pela axiologia. Destacamos sete características: preferência, polaridade, hierarquia, estabilidade, objetividade/subjectividade e universalidade.

A **preferência** remete a compreensão de que os valores de cada pessoa são resultantes das escolhas individuais perante objetos, ideias, homens ou ações. A **polaridade** indica que cada valor se contrapõe um contravalor. A **hierarquia** aduz ao entendimento de que os valores, individualmente elencados, permitem diferentes graus de realização e, entre si, estão ordenados de acordo com uma hierarquia de importância. A **estabilidade** é tida quando “os valores e a hierarquia axiológica apresentam estruturas estáveis e duráveis ao longo do tempo, não variando significativamente com os objetos a que aderem” (ALMEIDA, 2007, p. 100). A **objetividade** e **subjectividade** são vinculadas a duas posições filosóficas: “uma que defende a validade objetiva dos valores independentemente dos sujeitos particulares que atribuem o valor; e outra que defende o subjectivismo dos juízos de valor, dependendo a sua validade inteiramente de cada sujeito” (ALMEIDA, 2007, p. 100). A **universalidade** é contrária às teorias vinculada às teses do relativismo axiológico, assim considera que existem valores absolutos, os quais são válidos para todas as pessoas.

Diante do exposto, consideramos neste estudo que o homem, originalmente é tido como um ser natural como outros seres vivos, mas em razão das necessidades determinadas no processo sócio-histórico rompe com padrão de intercâmbio imediato e instintivo estabelecido pela natureza para “dar seus primeiros passos na direção da construção de si mesmo como um novo ser” (BARROCO, 2010, p.19).

É nesse processo histórico que são criadas as possibilidades do homem se comportar como um ser ético, assim:

[...] enquanto o animal se relaciona com a natureza a partir do instinto, o ser social passa a construir mediações – cada vez mais articuladas –, ampliando seu domínio sobre a natureza e sobre si mesmo. Desse modo, sem deixar de se relacionar com a natureza – pois precisa dela para se manter vivo –, vai moldando sua natureza social (BARROCO, 2010, p.19).

Dessa forma, o autor destaca que pensar o homem sem sua base biológica é algo impensável, mas enfatiza que o salto ontológico ocorre no momento de diferenciação diante da natureza orgânica e inorgânica, conforme observa Marx (1993, p. 165):

Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas, etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para a sua cria; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem enfrenta livremente o seu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da *species* a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada *species* e sabe aplicar em toda a parte a medida inerente ao objeto; por isso, o homem dá forma também segundo as leis da beleza.

Diferentemente do animal, o homem não limita sua existência pelo viés da natureza, de forma a atender as necessidades imediatas de sua subsistência. Assim, para corresponder às novas necessidades determinadas socialmente e historicamente, fabrica e transforma seus instrumentos, mediada pelas relações sociais que o auxiliam no desenvolvimento da consciência que prima pela transformação da realidade.

Marx e Engels (2002, p. 17) ressaltam que o homem “[...] começa a produzir os seus meios de vida, passo que é conseguido devido à sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida material, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material”. Essa atividade é conhecida como trabalho.

De acordo com Marques (2015, p. 31) o trabalho é a “[...] atividade social consciente dirigida a um fim específico”. Compreendemos que o homem é ser social que afeta e é afetado pelas relações sociais, vez que a sua existência é marcada pela historicidade, pelo desenvolvimento da sua produção material e das relações sociais. Em outros termos, ele se desenvolve por meio do trabalho, que se caracteriza substancialmente da passagem da vertente instintiva para material, objetiva, social e transformadora.

É importante explicitar que o trabalho se realiza primeiramente como projeção ideal de finalidades e meios. E esses últimos, subsidiam duas modalidades de trabalho: abstrato e concreto.

O trabalho abstrato é orientado pela consciência alienada que atende a práxis reiterativa ou imitativa (VÁZQUEZ, 2011), ou seja, reproduz comportamentos e práticas fossilizadas que não condizem com as necessidades oriundas dos contextos sociais. Enquanto que o trabalho concreto regido pela consciência crítica foca a práxis revolucionária, que “realiza um duplo movimento: supõe a atividade teleológica (a projeção ideal de suas finalidades e meios) por parte do sujeito que o realiza e cria uma realidade nova e objetiva resultante” (BARROCO, 2010, p. 24).

Lukács (2013) afirma que o produto do trabalho constitui a objetivação. Nesse processo, o homem se desenvolve e se autoreconhece como sujeito da sua obra, por sua vez a natureza também se modifica por ter sido transformada pela ação dele.

Barroco (2010, p. 24) reitera que “o produto passa a ter uma existência independente do sujeito que o criou, mas não independente das práxis da humanidade, pois é resultante do acúmulo de conhecimento e da prática social dos homens”. Esse movimento contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, ao passo que reconhece a importância do produto do trabalho, conforme afirma Marx (1970, p. 31):

A produção proporciona não somente uma matéria à necessidade, como também uma necessidade à matéria [...]; como qualquer outro produto, um objeto de arte dá lugar a um público sensível à arte e suscetível de apreciar o belo. Nesse sentido, a produção cria não somente um objeto para o sujeito, mas, também, um sujeito para o objeto.

As situações criadas pelo homem por meio do seu trabalho resultam em objetivações que comprovam a capacidade criadora e transformadora de sua ação. Nesse contexto, Barroco (2010, p. 25) afirma que o homem produz valores por meio das condições objetivas e subjetivas que vivencia, uma vez que:

[...] o ser humano cria alternativas, abrindo possibilidades de escolhas entre elas. As escolhas entre alternativas, por outro lado, promovem valorações (escolhe-se o melhor, realizando-se comparações entre o que é bom ou ruim, bonito ou feio, correto ou incorreto, ou seja, realizam-se escolhas de valor, não necessariamente valor moral.

São a partir das situações concretas determinadas historicamente que o homem observa as possibilidades de escolha (alternativas) e, inicia o processo de valoração. Desse modo, as alternativas passam a ser valoradas pelo homem à medida que adquirem o caráter de função do

trabalho e atendem as necessidades sociais e históricas. Ademais, Barroco (2015, p. 27) alerta “[...] o fato de toda ação consciente conter uma posição de valor e um momento de decisão pode levar ao entendimento de que a gênese do valor, isto é, pela avaliação subjetiva dos indivíduos. Todavia, isso não é correto”.

O valor não é determinado somente pela subjetividade do indivíduo, pois tanto valor e alternativas “são categorias objetivas, pois são objetivações do ser social, produto de sua atividade” (BARROCO, 2010, p. 27). Assim, conceituamos o valor como a criação humana produzida na e pela atividade, constituída por fatores objetivos e subjetivos que acatados livre e conscientemente pelo homem orientam o enfrentamento ao bullying.

De acordo com Vázquez (2008) o valor não existe em si, como se fosse uma entidade ideal ou irreal e, não existe quando se perpetua a transferência do valor do objeto para o indivíduo. Dessa forma, tanto o objetivismo e o subjetivismo axiológico, respectivamente, não condizem com o que de fato é o valor.

Os valores atendem a perspectiva da objetividade, na qual “[...] estes não se reduzem às vivências do sujeito que avalia, nem existem em si, como um mundo de objetos independentes cujo valor se determina por suas propriedades naturais objetivas” (VÁZQUEZ, 2008, p. 146). Por sua vez, compreendemos que eles existem, sobretudo para um sujeito sócio-histórico que por meio da sua atividade prática produz valores e os bens os quais encarnam, ultrapassando a mera projeção de um projeto ou objeto idealizado.

O autor, ainda, alerta que “as coisas não criadas pelo homem (os seres da natureza) só adquirem um valor entrando numa relação especial com ele, integrando-se no seu mundo como coisas humanas ou humanizadas” (VÁZQUEZ, 2008, p. 146-147). Desse modo, explicitamos que as propriedades naturais somente se tornam valiosas a partir do momento em que correspondem aos fins ou necessidades do homem ou quando adquirem os atributos de um objeto natural humano. Por conseguinte, a objetividade dos valores humanos não se limita ao ato psíquico de um indivíduo ou às propriedades naturais de um objeto natural, pois transcende o limite de um indivíduo ou de um grupo social determinado.

Vale dizer que os valores não ultrapassam o âmbito do homem como ser sócio-histórico, portanto não existem em si e por si independentemente dos objetos reais – cujas propriedades objetivas se apresentam como propriedades valiosas (isto é, humana, sociais), - nem tampouco independente da relação com o sujeito (o homem social). Dentro dessa lógica, o autor realça que os valores morais se encarnam somente em ato ou produto humano, ou seja, aqueles que demandam a escolha livre e consciente, constituídos por fatores objetivos e subjetivos, que

acatado livre e conscientemente pode orientar as práticas que poderão fazer face às situações de *bullying*.

Segundo esse autor, os fatores objetivos são costumes, tradição, sistemas de normas já estabelecidas, função social deste sistema, dentre outros. Os fatores subjetivos compreendem os elementos individuais que envolvem decisão e responsabilidade social.

Vázquez (2008) destaca, também, que os fatores objetivos servem para integrar o indivíduo na sociedade, fortalecer a sua sociabilidade e contribuir para manutenção da ordem estabelecida. Eles orientam o indivíduo e a sociedade a regulamentar o comportamento moral. Por outro lado, os fatores subjetivos possibilitam ao indivíduo que é singular, a superar a condição de suporte ou efeito passivo, determinado por uma estrutura social, o que exige o aumento do grau de consciência e de liberdade e, por conseguinte, de responsabilidade moral.

Desse modo, ainda que o valor humano possua um caráter social, o indivíduo possui um papel essencial, uma vez que é necessária a interiorização das normas e deveres por parte do homem, por conseguinte “[...] sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas e sancionadas pela comunidade” (VÁZQUEZ, 2008, p. 83).

Nessa perspectiva, os valores humanos são unidades indissolúveis de significados e sentidos que orientam livre e conscientemente a atividade humana e, no caso desse estudo, as práticas de enfrentamento do *bullying*. Entretanto, visualizamos no contexto escolar a inversão de valores humanos, pois segundo Menin (2002) o aluno é instigado a perpetuar contravalores que visam o egoísmo, competitividade, intolerância, desrespeito, entre outros com o intuito de atingir os objetivos traçados pelo sistema escolar e também por não privilegiar novas possibilidades de enfrentamento ao *bullying* que primam pela boa convivência de forma ética, consequentemente colabora para que o aumento dos casos de violência entre os sujeitos educacionais.

Dito de outra forma, consideramos que os “valores estão em crise” (TOGNETTA; VINHA, 2009), vez que é produzido novas interpretações no decorrer das mudanças sociais e culturais determinadas historicamente. Portanto, o professor orienta suas escolhas e suas decisões perante suas práticas de enfrentamento em prol do valor que está no capital e no acúmulo de riquezas que acarreta o distanciamento dos valores humanos universais.

Diante do contexto retratado, consideramos que os contextos formativos produzidos pelos professores somente reproduzem práticas que não atendem as reais necessidades que demarcam os espaços escolares vitimados pelo *bullying*.

Nessa ótica, vivenciamos uma crise ética que remete a compreensão de que o sujeito distanciou-se da sua gênese, ou seja, das fontes éticas (espécie, indivíduo e sociedade) que

constituem a prática social. Vivenciamos uma ética sem fundamento, ou seja, o homem não leva em consideração à base de sustentação que produz às múltiplas relações que se manifestam no processo sócio histórico em movimento, desenvolvimento a renovação. (AFANASIEV, 1978).

É importante acrescentar que quando afirmamos que a ética não tem fundamento, na verdade, estamos alertando da predominância do fundamento formal que ocorre no grau inicial do conhecimento. Cheptulin (2004, p. 280) relata que “o sujeito conhecedor procura a essência primeiramente no nível do exterior, do fenômeno, para representá-lo sob a forma de aspectos e de traços determinados deste último”, ou seja, não privilegia compreender a ética, bem como os valores humanos a partir das suas fontes (espécie, indivíduo e sociedade), consequentemente limita-se na aparência e não cria possibilidades de desenvolvimento de práticas que confrontem momentos que demarcam a existência de *bullying*. Em outras palavras, a crise ética é subsidiada predominantemente por contingências instigadas por causas externas, que são produzidas a fim de atender os interesses do opressor, que prima pela permanência do homem na sua condição de oprimido (FREIRE, 1987).

Assim, com base em Morin (2011), afirmamos que é imprescindível retornarmos as fontes éticas de forma coletiva e crítica com a intencionalidade de reconhecermos o fundamento completo que possibilita a religação ética.

A religação ética é o processo permanente de autoanálise, autocrítica e cultura psíquica que permite não ficarmos presos ao princípio da exclusão que enaltece o egocentrismo, mas avançarmos para o princípio da inclusão que respalda o altruísmo. Dessa forma, valores humanos permearão práticas diferenciadas que favorecem novas possibilidades de enfrentamento ao bullying que privilegiam a não-violência.

Partindo dessa afirmação, consideramos que os contextos formativos em valores humanos criam as condições objetivas e subjetivas para que o professor de forma livre e consciente negocie sentidos que se aproximam da significação social de valores que primam pela boa convivência baseada na regulamentação do comportamento moral estabelecido pela ordem social.

Por sua vez, para produzirmos contextos formativos que privilegiam valores humanos é necessário reconhecermos que o homem é um ser sócio-histórico que afeta e é afetado pelas relações sociais (VIGOTSKI, 2010). É um ser inconcluso que dada às condições objetivas e subjetivas desenvolve um nível de consciência mais crítico que favorece o repensar dos valores humanos e dos comportamentos violentos a fim de possibilitar o desenvolvimento de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Dessa forma, é superada a compreensão de que o homem é um “depósito bancário” que somente recebe de forma passiva os conteúdos, a moral, os valores, as regras, as significações, entre outros. Assim, rompemos com a lógica positivista que orienta a ética, bem como os valores humanos a serem produzidos de forma prescrita, com vistas a atender as necessidades imediatas e à absolvição passiva por parte dos alunos dos valores dominantes da sociedade.

Partindo do exposto, consideramos que no caso desta pesquisa os encontros coletivos e as oficinas pedagógicas, produziram as condições para que os professores refletissem criticamente sobre os contextos formativos orientados por valores humanos que demarcavam suas práticas de enfrentamento ao bullying. Assim, reconheceram os valores que norteiam os contextos formativos e os que são efetivados nas suas práticas, as teorias que fundamentam os contextos formativos, bem como foram instigados a elaborar práticas diferenciadas a partir da inclusão de valores diferentes daqueles que habitualmente regiam suas práticas.

A seguir apresentamos o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes.

2.1.3 Apresentação do contexto de pesquisa e dos participantes

A escola escolhida para realização da pesquisa foi a mesma na qual desenvolvemos a pesquisa do mestrado. Decidimos continuar nela em virtude dos dados disponibilizados pelo Pelotão Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC-PI) que confirmam a sua permanência nos altos índices de violências registrados nos últimos cinco anos (2010-2015).

Optamos em adotar um nome fictício para escola para não a expor perante a sociedade. O nome escolhido foi “Caminhos do amanhã”. A área geográfica, na qual a escola é localizada, é irregular, acidentada, ocasionando alagamento no período chuvoso, dificultado o acesso ao transporte coletivo e interferindo no funcionamento integral da escola.

A escola é da rede municipal de Teresina-PI e atende duas modalidades: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola está inserida numa comunidade carente, desprovida de infraestrutura básica como: água, saneamento, energia elétrica, saúde, transporte. Ademais, a clientela atendida é desprovida de recursos materiais, agravado pela baixa renda dos pais dos alunos, os quais a maioria são desempregados

ou sobrevivem de serviços autônomos e/ou temporários e de bolsas oriundas de programas sociais do governo federal, estadual e municipal, tais como o Bolsa Família⁹.

O documento, ainda, apresenta a missão da escola: promover o ensino de qualidade garantindo acesso e permanência do educando na escola, possibilitando um desenvolvimento crítico e participativo no processo de ensino e aprendizagem; integrar a comunidade escolar para que coletivamente possam planejar intervenções no sentido de amenizar as dificuldades do cotidiano escolar; elevar o nível de aprendizagem dos alunos com dificuldades em leitura e escrita e possibilitar uma maior integração e desenvolvimento dos educandos com necessidades especiais. Assim, os valores escolhidos para orientar as ações da escola são: criatividade, excelência, igualdade, participação, transparência e respeito.

A escola fundamenta suas concepções de educação e das práticas escolares com base em Jean Piaget e Lev Vigotski. Ressalta que as ações didáticas serão direcionadas respectivamente para o campo ativo e interativo, trabalhando assim com as situações do cotidiano vivenciadas no contexto social e escolar. Ademais, o PPP realça que estas abordagens fazem parte do pressuposto de que “a apropriação do conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade e ainda com base nas relações interpessoais e consigo próprio para internalizar estes conhecimentos através do processo interativo”, que é contemplado nas Diretrizes Municipais de Teresina-PI, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Destacamos que o PPC da escola apresenta uma contradição, pois orienta suas práticas a partir de dois paradigmas diferentes. Piaget tem como epistemologia o construtivismo e dessa forma considera que o social é a socialização, enquanto para Vigotski, que tem como base o Materialismo Histórico Dialético, considera que o social é o processo de socialização.

O PPP revela que os principais problemas enfrentados pela escola são: oscilação de energia elétrica, insuficiência de recursos materiais, não funcionamento da biblioteca e da sala de informática, falta de acompanhamento dos pais nas atividades de casa, indisciplina dos alunos, distorção de idade-série, rotatividade de professores e aluno, espaço físico que não atende a demanda (a biblioteca, sala dos professores, sala de vídeo e laboratório de ciência são

⁹ É um programa do governo federal que busca garantir as famílias direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Tem como objetivos: combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias e promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, à assistência social. A população que pode participar do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 85,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 por pessoa. As famílias pobres somente participam do programa caso seja constituída por gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 a 17 anos.

usados como sala de aula e o gabinete odontológico ocupado como secretaria da escola) e boa parte dos alunos deficientes não possuem laudo médico, dificultando o trabalho da escola.

No dia 16 de dezembro de 2016 visitamos a escola para conversar com o diretor. O mesmo informou que a violência aumentou consideravelmente, sendo agravado pelo uso de drogas dentro e na parte externa da escola. Depois dessa conversa, fomos para a sala dos professores e apresentamos a pesquisa para o corpo docente da escola.

Os professores relataram nos seus discursos que a problemática da violência está alarmante e que o *bullying* vem provocando muitos prejuízos para o processo de ensino e aprendizado. Outro aspecto que chamou a atenção foi o aumento de casos de violências registrados nos últimos anos pelo Pelotão Escolar de Teresina-PI, o qual é acionado pela escola quando acontecem casos de violências.

Dessa forma, seguindo a lógica da Pesquisa-ação, tivemos o primeiro contato com o campo empírico da nossa pesquisa e lançamos o convite aos professores que desejassem participar com base nos seguintes critérios: 1 – Ser professor efetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa escola da rede municipal de Teresina – PI; 2 – Ter experiência de pelo menos um ano nessa escola como professor no Ensino Fundamental; 3 – Demonstrar interesse em participar da pesquisa proposta.

Com base nessa proposta de investigar a relação entre os contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, obtivemos adesão de dois professores que, ao final do encontro, assinaram o Termo de Consentimento livre esclarecido. Logo em seguida negociamos as datas dos próximos encontros. Os encontros com o coletivo investigador foram realizados nas quintas-feiras, no horário de 9 horas às 12 horas, nos meses de março, abril, maio e outubro do ano de 2017.

Nesse contexto, observamos a emergência em discutir a relação supracitada, pois a banalidade ao tratar o fenômeno, o aumento do número de violências e a ausência da reflexão crítica nos impulsionaram a criar as condições objetivas e subjetivas para possibilitar a transformação das práticas de enfrentamento fossilizadas para as diferenciadas, por meio da inclusão de novos valores humanos nos contextos formativos.

Partindo do exposto, destacamos o papel da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência humana, pois “a consciência só pode existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela no processo de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Essa condição é privilegiada nos contextos formativos comprometidos com valores humanos quando permeada pela reflexão crítica, uma vez que o professor ao elevar sua consciência para mais crítica, reconhece aqueles valores que não condizem com as necessidades

provenientes dos âmbitos escolares vitimados pelo *bullying*, e por sua vez elenca novos valores humanos que possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

O homem é ser que se constitui na natureza e nas relações sociais, pertencendo ao um processo dialético que ao transformá-las, também transforma a si mesmo, incorporando valores, ideias, princípios, entre outros, mediados por instrumentos técnicos e psicológicos (signos), especialmente a linguagem.

Para Carvalho e Ibiapina (2009, p. 170):

Os instrumentos técnicos são ferramentas, como machado, o lápis, o computador, entre outros, que servem para modificar os objetos e, com isso, ampliar as possibilidades de transformação do mundo e levar o homem a atingir seus objetivos. Os signos são indícios, marcas, sinais, que constituem sistemas simbólicos e, ao representar algo para alguém, têm como função ajudar a solucionar um determinado problema psicológico, como lembrar, comparar coisas, relatar, entre outras, e, portanto, são ferramentas psicológicas que provocam transformações.

Salientamos que o uso de instrumentos técnicos e psicológicos (signos) é condição necessária para o processo de mediação, bem como para o desenvolvimento da consciência crítica para que o homem ao conhecer o significado do valor humano, atribua sentidos em que o faça escolher aquele que condiz com as necessidades produzidas sócio-historicamente.

Em seguida discutimos a modalidade de pesquisa formativa adotada nesta pesquisa.

2.2 Pesquisa-ação: modalidade de pesquisa formativa

Neste estudo, escolhemos a Pesquisa-ação, como a modalidade de pesquisa, uma vez que não nos limita apreender o fenômeno estudado somente pelas aparências, que, no caso deste estudo é “relação entre os contextos formativos que privilegiam os valores humanos e as práticas que confrontam o *bullying*”.

Para Franco (2008) a Pesquisa-ação remete a compreensão de que pesquisa e ação é um par dialético que promove à práxis, ou seja, ação e reflexão para transformação da realidade (FREIRE, 1987). Para isso acontecer enaltece a necessidade de três eixos caracterizadores: a direção, o sentido e a intencionalidade da transformação da realidade.

Franco (2008) relata que a Pesquisa-ação no Brasil possui três conceituações diferentes: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. Explicitamos que escolhemos a Pesquisa-ação crítica para subsidiar o nosso estudo em razão do distanciamento do viés positivista fundamentado pela racionalidade técnica que tem como características principais: a objetividade e verdade (KINCHOLLOE, 1997). Diferentemente, das noções

positivistas da racionalidade, a Pesquisa-ação proporciona a reflexão crítica sobre “os valores pessoais e práticos dos envolvidos no processo investigativo” (FRANCO, 2008, p. 213)

Nessa perspectiva, Barbier (2002, p. 119) relata que “[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Partindo das necessidades produzidas sócio-historicamente fomos instigados a dá ouvidos “aos que nunca falam” como enfatiza Barbier (2002) sobre a relação explicitada. Em outros termos, dá ouvido aos que nunca falam é mergulhar na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as teorias, as práticas, os valores, as perspectivas latentes, as concordâncias e discordâncias que fundamentam as práticas, “[...] e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo” (FRANCO, 2008, p. 213).

Desse modo, assumimos a formação de educadores críticos que não se comportam como sujeitos passivos mediante as situações de violências, especialmente o *bullying*, mas que juntos, pesquisadora e os participantes da pesquisa-ação, repensem criticamente a problemática em prol de criar possibilidades de desenvolvimento das práticas de enfrentamento ao bullying.

Partindo do que foi explicitado, Franco (2008) alerta que a Pesquisa-ação é permeada pela complexidade e imprevisibilidade em virtude dos acontecimentos inesperados que ocorrem durante o processo de investigação e que requer do pesquisador um olhar atento e crítico para repensar o desenvolvimento da pesquisa a fim de não atender a urgência pela eficiência, eficácia e a imediatez das práticas discutidas neste estudo.

Nessa perspectiva, Franco (2008, p. 239) realça a importância de enfatizar momentos do processo de pesquisa que proporcionam a articulação dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos por meio de uma dinâmica pedagógica que “[...] deve suscitar nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos a ser incorporados no campo científico”.

Para subsidiar esta pesquisa, escolhemos três elementos fundamentais da pesquisa-ação adotados por Franco (2008), fundamentada em Smith (1992): o coletivo investigador, as espirais cíclicas e a produção/socialização de conhecimentos. O primeiro, coletivo investigador foi constituído por esta pesquisadora e pelo grupo de dois professores de uma escola municipal de Teresina-PI e uma aluna do curso de Pedagogia da UFPI.

O coletivo investigador aduz à compreensão de que nós enquanto pesquisadora não podemos desenvolver a pesquisa sozinha, haja vista a característica principal da pesquisa, que é o entrosamento coletivo nas atividades desenvolvidas. Desse modo foi imprescindível

estabelecermos relações não hierárquicas marcadas por vozes internamente persuasivas¹⁰ que permitiram o diálogo crítico e problematizador perante os valores humanos, no contexto de oficina pedagógica em prol de possibilitar o desenvolvimento de práticas de enfrentamento ao bullying.

Desse modo, produzimos a dinâmica do coletivo que teve como finalidade o desenvolvimento de relações não hierárquicas que primam pelo compromisso, apoio mútuo e corresponsabilidade nas ações a fim de “[...] superar o jogo do silêncio e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a timidez”. Para isso, realizamos a fase preliminar, constituída pela nossa inserção como pesquisadora no grupo com o objetivo de autoconhecimento em relação às necessidades, inquietações e expectativas.

A fase preliminar da Pesquisa-ação foi fundamental para produzirmos o “[...] contrato de ação coletivo” (FRANCO, 2008, p. 241), ou seja, as atribuições dos sujeitos da pesquisa, esclarecimento sobre as questões éticas da pesquisa, os compromissos com a ação coletiva e as finalidades do trabalho a ser desenvolvido. Ressaltamos que esse contrato foi aberto para discussões durante todo o processo de pesquisa, pois de acordo com a autora apesar de ter maior ênfase no início de pesquisa, é necessário refleti-lo durante todo o processo frente às imprevisibilidades do vivido e dos novos conhecimentos gerados.

Nessa perspectiva, o coletivo investigador proporcionou a partir das necessidades produzidas sócio-historicamente perante a relação estudada, o planejamento e a execução de ações num movimento espiralar. Destacamos que esse movimento colabora para o efeito recursivo (BARBIER, 2002). Para efetivarmos esse efeito foram criadas as condições objetivas e subjetivas para que coletivamente, nós, enquanto pesquisadora e os participantes refletissem permanentemente sobre a ação, e quando necessário reavaliassem e reformulassem ações, bem como analisam o objeto explicitado e o processo de pesquisa.

De acordo com Franco (2008), a Pesquisa-ação tem como essência a reflexão permanente sobre a ação realizada pelo coletivo. Desse modo, proporcionamos a abertura de espaços de formação com o intuito de desenvolver um novo olhar mergulhado na práxis. Explicitamos que o novo olhar é oriundo de um sujeito consciente das transformações existências e pessoais e das necessidades de novos cenários.

Desse modo, enfatizamos que tal empreitada requereu do coletivo investigado um debruçamento sobre as práticas e as teorias que sustentam este estudo. Foram idas e vindas para

¹⁰ O sujeito permanece com a consciência rígida, ou seja, não tem abertura de diálogo para produção de novas compreensões a partir do desenvolvimento da consciência mais crítica.

que concretizássemos a compreensão de que a inclusão de valores humanos nos contextos formativos possibilita práticas diferenciadas no combate ao *bullying*.

A produção de novos cenários é objetivada no segundo momento da Pesquisa-ação, as espirais cíclicas. O movimento espiralar “[...] é um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado” (FRANCO, 2008, p. 243), que promoveu ao coletivo investigado o retorno ao vivido, à reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades, bem como a garantia da avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. Para isso, recorremos às ações reflexivas de Liberali (2010): descrever, informar, confrontar e reconstruir com o intuito do coletivo investigador produzir um nível de consciência crítica que o permitisse reconhecer aqueles valores habitualmente utilizados nos contextos formativos e dada as condições objetivas e subjetivas elencasse valores que possibilitasse práticas de enfrentamento ao bullying.

O terceiro elemento, a produção de conhecimento e a socialização dos saberes, requer que o processo de pesquisa proporcione a superação da mera descrição ou reprodução do conhecimento, uma vez que “[...] conhecimento implica, conforme a autora, o trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as [além de exigir a] [...] articulação do conhecimento com a inteligência, com a consciência, com a sabedoria [...]”, conforme explicita Franco (2008, p. 243).

Esse conhecimento articulado em ações pertinentes e emancipatórias, tendo em vista a transformação das condições de existência, passam a ser considerado um saber – um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador das condições de existência, passa a ser considerado um saber um conhecimento engajado, integrado às estruturas cognitivo-emocional do sujeito (FRANCO, 2008, p. 244).

Nesse contexto foi necessário “[...] produzir transformação de sentido, ressignificações do que se faz ou se pensa” (FRANCO, 2008, p. 246), ou seja, a pesquisadora e partícipes da pesquisa se reavaliaram em suas teorias, valores e práticas com a intencionalidade de “[...] reconstrução do próprio sujeito [...]” e do contexto escolar vitimado pelo *bullying*.

A produção de conhecimento e a socialização dos saberes foram realizadas em dois momentos: o primeiro diagnóstico, oriundo das discussões no coletivo investigador, que trouxeram à tona as necessidades produzidas sócio-historicamente, e o segundo foi fundamentado no referencial teórico com vistas à compreensão da unidade teoria e prática de cada situação.

O movimento espiralar da Pesquisa-Ação e dos três elementos basilares estão apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Movimento espiralar da Pesquisa-ação e seus elementos basilares.



Fonte: Elaborado pela autora, fundamentada em Franco (2008) e Liberali (2010).

Partindo do exposto, a Pesquisa-Ação é uma modalidade de pesquisa que objetiva a formação e a intervenção. Para que ocorra é necessário que o coletivo investigador esteja engajado a fim de atender as necessidades oriundas do vivido, produzir contextos formativos que foquem valores humanos nas suas práticas. Assim, o coletivo investigador, constituído pelos participantes da pesquisa, criou condições para que pudéssemos refletir criticamente a problemática explicitada.

Nessa perspectiva, o coletivo investigador assumiu uma postura de professores-pesquisadores que vislumbram a essência da Pesquisa-ação, ou seja, pesquisar coletivamente a ação em movimento e relacionar com as teorias discutidas a fim de proporcionar mudanças significativas nos contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao bullying.

A seguir apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados neste estudo.

2.3 Procedimentos teórico-metodológicos

Para a execução da Pesquisa-ação usamos dois procedimentos: o Encontro Coletivo e a Oficina Pedagógica. A seguir discutiremos sobre o procedimento encontro coletivo.

2.3.1 Encontros Coletivos

Com base em Teles (2010), o encontro coletivo foi o procedimento o qual escolhemos para preparar nossa inserção no campo, conforme segue a lógica da Pesquisa-Ação, bem como apreendermos o conhecimento prévio do coletivo investigado, as necessidades produzidas sócios-historicamente, apresentação da pesquisa, negociação das atribuições, escolha dos nomes fictícios e discutirmos os objetivos e encaminhamentos para os próximos encontros. Os encontros foram filmados, gravados e transcritos com autorização de todos.

Desse modo, destacamos o uso das ações reflexivas de Liberali (2010) para subsidiar as discussões de forma crítica. As ações não acontecem de forma linear, apesar de elaborarmos previamente questões que orientam o processo de reflexão crítica, pois não nos limitamos a segui-lo ordenadamente, mas de forma sistematizada e dinâmica, ao mesmo tempo em que os participantes produzem respostas que nos fazem reelaborar e adaptar perguntas a partir delas, assim como o surgimento de novos questionamentos que não estavam previstos no roteiro elaborado.

No quadro 7 apresentamos as ações com os respectivos questionamentos.

Quadro 7 - Questões das ações reflexivas de Liberali (2010) utilizadas nos encontros coletivos

ROTEIRO DE QUESTÕES: ENCONTRO COLETIVO	
AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
1. DESCREVER O que eu faço? Como desenvolvo a formação de valores no enfrentamento ao <i>bullying</i> ?	✓ Como você enfrenta o <i>bullying</i> na sua aula? ✓ Qual a contribuição da sua aula no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ O que você entende por valores humanos? ✓ Como você usa os valores humanos no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ Costuma dar suporte ao aluno nas situações de <i>bullying</i> na sua aula? De que forma? ✓ O que você compreende de prática de enfrentamento ao <i>bullying</i>? Como é sua prática de enfrentamento ao <i>bullying</i>?
2. INFORMAR O que é formação de valores humanos? Qual a finalidade das práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> que eu desenvolvo?	✓ Que tipo de formação de valores humanos você considera a sua? ✓ Que tipo de prática de enfrentamento ao <i>bullying</i> você considera punitiva? ✓ Sua prática se enquadra nesse padrão? ✓ Qual a finalidade dos valores que você utiliza no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ Como você definiria os valores humanos que você usa no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ Que relação você faz entre o valor humano e sua prática de enfrentamento ao <i>bullying</i>?
3. CONFRONTAR Como deveria ser a minha formação de valores humanos perante o enfrentamento ao <i>bullying</i> ?	✓ Porque você enfrenta o <i>bullying</i> da forma como diz e não de outra? ✓ Suas práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> mudaram ao longo dos anos? ✓ Para que tipo de sociedade você está formando seu aluno no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ Diga exemplos de valores humanos que contribuem para o tipo de aluno e sociedade que você adota no enfrentamento ao <i>bullying</i>?
4. REELABORAR Como posso agir diferentemente?	✓ Que novas possibilidades você enxerga hoje no enfrentamento ao <i>bullying</i>? ✓ O que falta na sua formação de valores humanos mediante o enfrentamento do <i>bullying</i>? ✓ Você adotaria outra postura em relação à sua prática de enfrentamento ao <i>bullying</i>?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas ações reflexivas de Liberali (2010)

2.3.1.1 Primeiro Encontro Coletivo

O primeiro Encontro Coletivo aconteceu no dia 17 de março de 2017, entre 9 h 10 min às 11 h 30 min. Iniciamos o encontro abraçando todos os participantes e dando boas vindas, além de agradecer a disponibilidade despertada pelas necessidades produzidas perante a problemática da violência, especialmente o *bullying*. Em seguida, distribuímos para cada participante uma pasta contendo a proposta da pesquisa, a justificativa, os objetivos, a modalidade de pesquisa, o método adotado neste estudo e os procedimentos a serem implementados durante o processo, bem como o livro “Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes”.

Discutimos cada um dos pontos mencionados na proposta da pesquisa e logo em seguida realizamos a negociação das atribuições do envolvidos na pesquisa como consta no Quadro 8.

Quadro 8 - Atribuições negociadas dos envolvidos na pesquisa

ATRIBUIÇÕES NEGOCIADAS DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO	
PESQUISADORA	PARTÍCIPE
Realizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios	Participar ativamente das atividades propostas;
Selecionar os textos previamente para as discussões em grupo	Responder as perguntas da pesquisadora, com a intencionalidade de trazer os conhecimentos prévios e produzir conhecimento;
Planejar as atividades a serem desenvolvidas	Ler antecipadamente os textos propostos;
Gravar os encontros coletivos, entrevista reflexiva e oficina	Ler os relatórios produzidos pela pesquisadora, assim como esclarecer aspectos que não estão claros e fazer alterações quando necessário;
Desempenhar o papel de questionadora nos os encontros coletivos, entrevista reflexiva e oficina.	Divulgar os resultados do estudo em parceria com a pesquisadora
Produzir relatórios com base nos discursos enunciados pelas partícipes a fim de serem discutidos e submetidos às suas aprovações.	
Transcrever os dados da pesquisa	
Divulgar amplamente o resultado da pesquisa no meio científico, acadêmico e nas escolas, seja individualmente ou em parceria.	

Fonte: Produzido juntamente com o coletivo investigado da Pesquisa

O Quadro 8 produzido pela pesquisadora e pelas partícipes enfatiza a importância da participação ativa e comprometida nos processos de reflexão crítica, uma vez que para atingirmos as compreensões que antes não conseguíamos sozinhos, necessitamos das condições objetivas e subjetivas que proporcione a elevação da consciência perante o enfrentamento do *bullying*.

Indagamos ao coletivo investigado sobre a realidade vivenciada por eles na escola no trato da violência, especialmente o *bullying*, e eles relataram que a violência de forma geral aumentou bastante, conforme confirmamos com os dados do Pelotão Escolar. Ademais, afirmaram que esse quadro é agravado pela ausência dos pais na educação dos filhos, ao mesmo tempo em que muitas vezes não sabem o que fazer mediante as situações de violências, pois os alunos são “jogados na escola” e tem “a violência como algo normal”, cabendo ao professor “a punição que na maioria das vezes não tem efeito e nos inquieta a irmos atrás de outras possibilidades”. Resumindo, os professores da escola afirmam que os “alunos não sabem o significado da escola”, bem como “a teoria é diferente da prática”. Partindo dos relatos previamente produzidos pelo coletivo investigado. Observamos a necessidade de trazer à tona a discussão sobre o *bullying* (conceitos, características, sujeitos envolvidos e consequências), o conceito de ética, moral e valor, bem como a constituição do valor no processo sócio-histórico, a unidade teoria e prática, as modalidades de práticas de enfrentamento às violências e a formação de valores humanos.

Apresentamos a pesquisa a ser desenvolvida, bem como os motivos e as necessidades produzidas. Aproveitamos o momento para relatarmos as vivências que nos impulsionaram a avançar o estudo em tela, a justificativa, os objetivos e principalmente a sua contribuição para aquela escola.

Para tratarmos sobre as características da Pesquisa, usamos o filme Os Smurfs II¹¹. Nessa perspectiva, compartilhamos com os participantes que o referido estudo objetiva a colaboração. Para Machado (2014, p. 37) “[...] é um processo em que o sujeito, em prol de objetivo comum, reflete criticamente os sentidos e significados das práticas profissionais, externalizando compreensões e entendimentos, e trazendo à tona contradições”. Desse modo, os participantes engajados em refletir criticamente promovem a pesquisa e a formação, pois propicia a produção de conhecimento científico e o desenvolvimento profissional. Entretanto, apesar de iniciarmos

¹¹ Os Smurfs (no original em inglês The Smurfs) é um filme norte-americano de animação, baseado nos personagens Les Schtroumpfs criados pelo ilustrador belga, Pierre Culliford. O filme conta a história dos Smurfs e, como eles ficam perdidos em New York, e tentar encontrar uma maneira de voltar para casa antes que Gargamel, interpretado por Hank Azaria, conseguir pegá-los (OS SMURFS, 2018)

o processo de doutoramento com a modalidade colaborativa, com o decorrer do seu desenvolvimento situamos os participantes que iríamos trabalhar com a Pesquisa-Ação, conforme explicitamos no encontro coletivo.

Com o decorrer do Primeiro Encontro Coletivo, pedimos para que os participantes informassem os seus perfis: idade, formação e tempo de serviço e também negociamos em mantermos o anonimato. Dessa forma, escolhemos os nomes fictícios a partir das personalidades que mais nos identificamos dos personagens do filme “Os Smurfs”, conforme observamos na Figura 2:

Figura 2 - Perfil dos participantes da Pesquisa



Fonte: Produzida a partir das informações fornecidas pelas professoras participantes.

Os participantes partícipes da pesquisa totalizam 3 (três) sujeitos, sendo 2 (dois professores) e uma graduanda do curso de Pedagogia. Decidimos coletivamente que todos os encontros seriam na escola as quintas-feiras das 9 h até 12 h, horário pedagógico dos participantes Papai Smurf e Smurfette, mas com decorrer do processo de pesquisa, decidimos coletivamente em transferir os encontros para a sala de multimídia da biblioteca central da Universidade Federal do Piauí. A seguir discutiremos o Segundo Encontro Coletivo.

2.3.1.2 Segundo Encontro Coletivo

O Segundo Encontro Coletivo foi realizado no dia 24 de março de 2017, das 9 h às 11 h 45 min. Com base nas necessidades identificadas previamente, objetivamos compreender no segundo encontro a problemática do *bullying* (conceitos, características, sujeitos envolvidos e consequências).

Inicialmente, apresentamos o vídeo “Filipe Matos relata a sua história com o *bullying*”. Esse vídeo mostra a história de Filipe Matos ao relatar cinco anos depois que esteve no Programa Altas Horas, e declarou ao vivo suas inquietações sobre o assunto. Tal pronunciamento obteve uma grande repercussão no meio social. Diferentemente, de cinco anos atrás, Filipe está mais maduro e consciente das mazelas do *bullying*. Afirmar que a sua vivência com a problemática foi e é cercada de sofrimento, além de ressaltar o desejo de muitas vezes de não querer ir para escola e de chorar em razão das represálias sofridas por ele. A figura 3 mostra as duas reportagens de Filipe Matos no Programa Altas Horas, nos anos de 2010 e 2015, respectivamente.

Após a apresentação do vídeo, abrimos para as discussões e tivemos como base teórica o texto “Bullying: questões conceituais” do livro “Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores” de Gabriel Chalita (2001). Conforme visualizamos na figura 3.

Figura 3 - Reportagens de Filipe Matos no Programa Altas Horas (anos de 2010 e 2015)



Fonte: Entrevistas realizadas no Programa Altas Horas.

Fizemos questionamentos para os participantes: O que é *bullying*? Quais as suas características? Vocês presenciam o *bullying* no contexto escolar? O que fazem mediante uma situação de *bullying*? Quais os sujeitos envolvidos? Quais as suas consequências? Nessa

perspectiva, trouxemos à tona os conhecimentos prévios das docentes sobre o *bullying*, bem como as suas características, sujeitos envolvidos e consequências.

Os participantes expuseram suas compreensões sobre o fenômeno, bem como ratificaram a sua ocorrência na escola. Relataram que as principais características do *bullying*: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder e que provoca prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Afirmaram que o agressor se sente superior à vítima e a plateia muitas vezes assiste passivamente aos episódios de violência.

Em seguida, discutiremos sobre o Terceiro Encontro Coletivo.

2.3.1.3 Terceiro Encontro Coletivo

O Terceiro Encontro Coletivo foi realizado no dia 27 de abril de 2017, das 9 h 15 min às 11 h. Primeiramente pedimos para os participantes produzirem episódios que relatassem suas vivências com o *bullying*, tanto como aluno quanto como professor.

Para subsidiar a reflexão elaboramos três quadros com base em Milani (2003), Bakhtin (1997) e Freire (1987), contendo as características dos três tipos de práticas de enfrentamento ao *bullying*: punitiva, utilitária e crítico-reflexiva. Explicamos cada uma delas com o intuito dos participantes reconhecerem a teoria que fundamenta suas práticas de enfrentamento.

Destacamos que cada participante colocou suas compreensões sobre a sua prática de enfrentamento ao *bullying*, bem como foram instigados a reconhecer a teoria que fundamenta as práticas explicitadas.

Para finalizar nosso encontro pedimos para que as partícipes expusessem as suas compreensões sobre ética, moral e valor com o intuito de conhecermos os conhecimentos prévios do coletivo investigado. Assim, negociamos a data do próximo encontro, que ficou previsto para o dia 18 de maio de 2017.

2.3.1.4 Quarto Encontro Coletivo

Esse encontro aconteceu no dia 18 de maio de 2017, no horário das 16 h às 18 h na sala de multimídia da biblioteca central da Universidade Federal do Piauí. O coletivo investigado negociou a mudança do local dos encontros em razão de que o espaço da escola disponibilizado estava com a acústica ruim e o ar condicionado quebrado. Portanto, pensando no conforto de todos e também na proximidade das residências compartilhamos que a biblioteca central seria

o lugar ideal para os próximos encontros. Nesse encontro a participante Robusta não pôde estar presente, pois teve como foco os seus estudos para o trabalho de conclusão de curso.

Primeiramente, agradecemos aos participantes, Papai Smurf e Smurfette pela disponibilidade de saírem de suas casas para que pudéssemos avançar nas compreensões. Em seguida, relatamos sobre nossas inquietações oriundas do discurso proferido por eles no terceiro encontro coletivo ao dizerem que “conseguem relacionar a prática com a teoria”. Assim, para fundamentar nossa discussão usamos o capítulo “Teoria do conhecimento do materialismo dialético” do livro “Fundamentos da Filosofia”, de Afanássiev (1978).

Os participantes foram instigados a colocar suas compreensões sobre teoria e prática. A partir das discussões os participantes compreenderem que “a teoria sem a prática é algo abstrato. A prática sem teoria é cega” (AFANÁSSIEV, 1978, p.161). Desse modo, os participantes elevaram a consciência ao relacionar que a teoria e a prática são indissociáveis, bem como a formação e a prática, revelando o caráter dialético, que no caso do método adotado nesta tese, nos faz considerar que à medida que a teoria colabora para refletir a prática e a generaliza possibilita uma influência recíproca, ocasionando o desenvolvimento delas e por sua vez, transformar o contexto social.

Prosseguindo as discussões, instigamos os participantes para que externalizassem suas compreensões sobre as práticas de enfrentamento ao *bullying* discutidas no terceiro encontro coletivo e os indagamos sobre qual modalidade de enfrentamento se reconheciam. E finalizamos essa etapa discutindo sobre a constituição da moral na visão de Piaget e Vigotski e logo depois pedimos para que também se reconhecessem nas teorias supracitadas.

Trataremos na próxima subseção do procedimento oficina pedagógica.

2.4 Oficina pedagógica

Oficinas pedagógicas são situações de aprendizagens propostas por Celestin Freinet, para atender as necessidades de aprendizagem de crianças oriundas das camadas proletárias da sociedade francesa. Elas tinham como parâmetros as atividades desenvolvidas pelas camadas operárias, tanto nas condições de trabalho quanto nas lutas pelos seus direitos e pelas mudanças e transformações da sociedade capitalista.

Para Ferreira (2001, p. 9) a oficina pedagógica é um procedimento que proporciona “[...] fabricar conhecimentos a partir de situações vivenciadas pelos participantes individualmente. Produzir coletivamente conhecimentos que possibilitem aprofundar a reflexão sobre a educação, a escola e a prática que nela se efetiva”.

O objetivo da oficina pedagógica era a transformação da sala de aula num local que aproximasse a escola da realidade dessas crianças, buscando efetivar situações de aprendizagem semelhantes àsquelas vivenciadas por elas (FERREIRA, 2001). Tal preocupação se deve ao fato de que o aluno para aprender necessita das condições objetivas e subjetivas que colaborem para o desenvolvimento de uma postura crítica que o impulsiona à aproximação do seu sentido de educação a significação social (IBIAPINA, 2008).

Nessa perspectiva, Ferreira (2001, p. 10) relata a necessidade de que “todos os momentos devem ser marcados pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecido e a ousadia de reelaboração, entendida como construção/desconstrução/reconstrução o do saber”. No nosso caso particular, incluindo práticas diferenciadas.

Para isso, fomos instigados a produzir juntamente com o coletivo investigador oficinas pedagógicas permeadas pela reflexão crítica com a intencionalidade de apreender as inter-relações entre contextos formativos que focam os valores humanos como possibilidade de desenvolver essas práticas no âmbito escolar.

Para organizarmos as oficinas pedagógicas levamos em consideração o conhecimento prévio e a heterogeneidade dos participantes da pesquisa, uma vez que, as diferenças socioculturais representadas pelos “valores, crenças, histórico familiar, código de linguagem, formas de socialização, variedade e especificidades culturais”, bem como, as diferenças psicológicas “vivências e personalidades reveladas na motivação, vontade, atenção, criatividade, energia, prazer, equilíbrio, diferenças cognitivas [...] e diversidade dos processos mentais” (FERREIRA, 2001, p. 10). Em outras palavras, consideramos a constituição sócio-histórica dos professores que formam o coletivo investigador.

Ferreira (2001) destaca que a oficina pedagógica possui três características: a reflexão e troca de experiência, produção coletiva e a descoberta de alternativas de solução para os impasses diagnosticados a partir das necessidades discutidas pelo professor. Partindo dessa compreensão, afirmamos que essas características não acontecem linearmente, mas de forma inter-relacionada.

Essa pesquisa visa oportunizar aos participantes repensarem criticamente suas práticas, teorias e os valores que demarcam contextos vitimados pelo *bullying*, assim como, proporem a reelaboração dessas práticas objetivando a superação desses contextos.

A oficina pedagógica promove situações de aprendizagem de forma “[...] clara, precisas e diversificadas” (FERREIRA, 2001, p. 10). É uma atividade complexa que exige a

unidade/multiplicidade. Para realizá-la a autora destaca três momentos: momento motivador, momento de sistematização e momento de avaliação.

O primeiro momento, o motivador, instiga o professor a desenvolver situações de aprendizagens que possibilitam as condições necessárias para que o aluno realize suas atividades volitivamente. O momento de sistematização é entendido como um processo em que permeia a passagem do interpessoal para o intrapessoal, ou seja, aquilo que é anteriormente aprendido juntamente com o professor torna-se algo próprio e peculiar do aluno. O terceiro momento, o avaliativo, é tido por Ferreira (2001) como imprescindível para promover a mediação do processo, pois indica a etapa de desenvolvimento na qual o aluno se encontra, levando em consideração seu processo de organização, unificação e integração.

Os momentos descritos foram importantes para criarmos os contextos formativos onde os professores privilegiem nas suas práticas de enfrentamento ao *bullying* valores humanos que as tornem mais efetivas.

Ressaltamos que o caráter dinâmico da oficina foi conquistado a partir do comprometimento do coletivo investigado em produzir situações diferenciadas, tais como “[...] capacitação de professores, produção de recursos pedagógicos, ensino/aprendizagem, entre outras” (FERREIRA, 2001, p. 10).

Nesse ponto de vista, Ferreira (2001, p. 11) afirma que a oficina pedagógica trata-se de um “espaço de trabalho que se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva”. Por conseguinte, a oficina pedagógica é centrada no agir, a qual implica da necessidade de cinco elementos: o sujeito (quem realiza a ação; nesse caso, o coletivo investigado); objeto (para onde a ação se dirige, no caso desta pesquisa, a relação entre os contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*); motivo (a necessidade que determina e direciona o comportamento, move o sujeito para agir); os objetivos (representação prévia dos resultados a alcançar, orientando as ações em direção às metas) e os procedimentos (operações para realizar as ações que permitem alcançar os objetivos e metas).

No quadro 9 apresentamos as três oficinas pedagógicas e seus respectivos objetivos e situações motivacionais, sistematizadas e avaliativa.

Quadro 9 - Oficinas pedagógicas e seus respectivos objetivos e situações motivacionais, sistematizadas e avaliativas.

	OBJETIVOS	SITUAÇÕES (MOTIVAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO)
1ª OFICINA PEDAGÓGICA Título: <i>Self</i> de valores	1) Escolher, a partir de um <i>self</i> de valores proposto, aquele que orientam as práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> .	SITUAÇÃO MOTIVADORA: Escolha de valores a partir do “self de valores” e discussão acerca das escolhas
	2) Discutir: objetivos da escolha desses valores e a relação com essas práticas. Possibilidade de ampliar o <i>self</i> de valores (sistematização)	SITUAÇÃO DE SISTEMATIZAÇÃO: Leitura e discussão do “Texto extraído da tese”
	3) Elencar outros valores que poderiam orientá-las (avaliação)	SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO: Recrutar o <i>self</i> de valores
2ª OFICINA PEDAGÓGICA Título: Resgatando valores	1) Descrever as características de um professor ético:	SITUAÇÃO MOTIVADORA: Descrição das características de um professor ético
	2) Comparar as características descritas com aquelas apresentadas por Pires (2009);	SITUAÇÃO SISTEMATIZADORA: ✓ Leitura e discussão do texto: Pires, José. Uma análise do texto: Ética e docência em reflexão: desafios e perspectivas . Dissertação de Mestrado em Educação, da autoria da Professora e Mestra Joseane Maria Araújo de Medeiros , defendida em Sessão Pública em 25 de junho de 2017. João Pessoa: Ideia, 2009. ✓ Comparação dos valores identificados com as características de um professor ético produzida pelo grupo.
	3) Identificar os valores que orientam uma docência ética tendo como parâmetro os valores anteriormente elencados;	
	4) Elaborar sugestões práticas, perante situações de <i>bullying</i> , a partir dos valores humanos que permitam atuações diferentes daqueles habituais.	SITUAÇÃO AVALIATIVA: Produção de sugestões práticas a partir dos valores humanos que orientam uma docência ética.
3ª OFICINA PEDAGÓGICA Título: Privilegiando os valores humanos nas práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	1) Socializar as situações práticas produzidas pelos professores;	SITUAÇÃO MOTIVADORA Socialização das sugestões práticas produzidas pelos professores;
	2) Verificar a aplicabilidade das sugestões práticas produzidas pelos professores;	SITUAÇÃO DE SISTEMATIZAÇÃO Discussão sobre as situações práticas produzidas pelos professores, bem como dos valores humanos.
	3) Discutir se a situação prática é viável ou não;	
	4) Identificar os valores humanos a partir das sugestões práticas apresentadas pelo coletivo investigado;	SITUAÇÃO AVALIATIVA Questionamento sobre a aplicação da situação prática na sua sala de aula.
	5) Apontar os valores humanos elencados a partir da discussão sobre as situações práticas	

Fonte: Produzido pela autora com base em Ferreira (2001).

Na próxima subseção apresentamos a primeira oficina pedagógica.

2.4.1 Primeira Oficina Pedagógica: *self-service* de valores¹²

A primeira Oficina pedagógica que teve como título “*Self service* de valores” foi realizada no dia 4 de outubro de 2017, no horário das 9 h às 12 h na Biblioteca Central da Universidade Federal do Piauí. Inicialmente, recebemos os professores participantes da pesquisa Papai Smurf e Smurfette com um abraço caloroso e com um lanche suculento. Logo depois, distribuímos para eles uma pasta contendo: caneta, marcador de texto, cartaz contendo valores humanos e os textos a serem discutidos. Ressaltamos que a participante Robusta não participou desse momento da pesquisa em razão da incompatibilidade de horário e dos estudos exigidos para a concretização do seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia.

Primeiramente, discutimos com os professores sobre o conceito e as características de uma oficina pedagógica. Para isso utilizamos o (TEXTO DA TESE) que trata sobre o assunto e explicitamos que esse procedimento exige reflexão e ação para concretizar os objetivos propostos. Logo depois, apresentamos o tema e os objetivos de cada oficina proposta.

Para iniciarmos a primeira oficina, utilizamos o (TEXTO DA TESE) que explana os contextos formativos orientados por valores humanos, relacionando com as práticas de enfrentamento ao *bullying* a fim de instigá-los a identificar os valores que elencam nas suas práticas. Para isso foi produzido um *self service* de valores com o uso de cartazes contendo valores e contravalores. Pedimos aos professores que circulassem de caneta azul os valores que orientam suas práticas, logo depois realizamos questionamentos com a intencionalidade de desvelarmos os motivos da escolha daqueles valores e a possível viabilidade de ampliar o *self service* de valores. Após esse momento, os professores recriaram os seus *self service* de valores, circulando de caneta rosa aqueles valores que habitualmente não orientam os seus contextos formativos e as suas práticas de enfrentamento.

Finalizamos a oficina, agradecendo a colaboração de todos e deixamos marcado o próximo encontro para o dia 11 de outubro de 2017, mas que em virtude da impossibilidade de realizarmos na biblioteca da UFPI, resolvemos nos reunir na residência da pesquisadora.

¹² O título da Primeira Oficina Pedagógica é originado do “*self-service* normativo” criado por Pierre Legendre que significa a escolha dos valores a partir dos interesses pessoais, sem considerar a ideia do bem comum que regula a boa convivência em sociedade.

2.4.2 Segunda Oficina Pedagógica: resgatando valores humanos

A segunda oficina pedagógica intitulada “Resgatando valores humanos” aconteceu no dia 11 de outubro de 2017, no horário das 09h24min h às 11h40min. O objetivo dessa oficina foi para que os professores compreendessem as características de um professor ético, bem como identificar os valores humanos que orientam sua prática. Para daí, elaborar situações práticas com valores que impulsionam uma docência ética.

Iniciamos a oficina dando boas-vindas ao coletivo investigado, bem como externamos a satisfação de recebê-los na nossa casa. Logo após, pedimos para que eles explicitassem as características de um professor ético, bem como os valores que eles considerassem condizentes.

Para avançamos nas discussões nos debruçamos sobre o texto de Pires (2009) para identificarmos os valores de uma docência ética e depois compararmos com aqueles que foram mencionados pelos participantes no início da segunda oficina. Dessa forma, instigamos os professores a elaborar situações práticas, perante situações de *bullying*, a partir dos valores humanos que possibilitam atuações diferentes daquelas habituais.

Por último, fizemos os encaminhamentos para a terceira e última oficina pedagógica, que deixamos marcada para o dia 18 de outubro de 2017.

2.4.3 Terceira Oficina Pedagógica: privilegiando os valores humanos nas práticas de enfrentamento ao *bullying*

A terceira oficina pedagógica com o título “Privilegiando os valores humanos nas práticas de enfrentamento ao *bullying*” aconteceu no dia 18 de outubro de 2017, na residência da professora pesquisadora. Objetivamos no último encontro socializar as situações práticas produzidas pelos professores, para verificar aplicabilidade e viabilidade dessas práticas.

No início da oficina, os professores foram convidados a socializarem as práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying* produzidas por eles, levando em consideração os novos valores que elencaram na segunda oficina que colaboram para uma docência ética. Em seguida verificaram a aplicabilidade dessas práticas, ao mesmo tempo em que discutiam se elas eram viáveis ou não para o enfrentamento ao *bullying*. Finalizamos essa oficina, apresentando e discutindo os avanços das compreensões perante a relação estudada e apontamos as possibilidades oriundas de contextos formativos orientados por valores humanos, relacionando com as práticas dos professores ao enfrentar o *bullying*.

O quadro 10 traz a síntese dos procedimentos e seus respectivos objetivos produzidos para execução da pesquisa.

Quadro 10 - Procedimentos produzidos para execução da pesquisa e objetivos propostos.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO /DATA DE REALIZAÇÃO	OBJETIVOS TRAÇADOS NA E PELA PESQUISA		
	OBJETIVOS DOS PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL PESQUISA
1º ENCONTRO COLETIVO (17/03/2017)	Identificar os conhecimentos Prévios, apresentação da pesquisa, negociação das atribuições escolha dos nomes fictícios.	Caracterizar as práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> produzidas por professores nos anos iniciais, com vistas a desenvolver oficinas pedagógicas sobre valores humanos.	Investigar se contextos formativos, constituídos por professores do Ensino Fundamental, ao privilegiar valores humanos possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao <i>bullying</i> .
2º ENCONTRO COLETIVO (24/03/2017)	Compreender a problemática do <i>bullying</i> (conceitos, características, sujeitos envolvidos e consequências).		
3º ENCONTRO COLETIVO (27/03/2017)	Discutir as significações das práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> desenvolvidas socialmente e historicamente.		
4º ENCONTRO COLETIVO (18/05/2017)	Caracterizar as práticas de enfrentamento ao bullying		
1º OFICINA PEDAGÓGICA Título: Self de valores	a) Identificar os valores que orientam as práticas dos professores perante o bullying (situação motivadora) b) Discutir os motivos da escolha desses valores e a relação com essas práticas. c) Discutir a viabilidade de ampliar o self de valores (sistematização) d) Elencar outros valores que poderiam orientá-las. (avaliação)	Produzir contextos formativos incluindo valores que possibilitam aos professores participantes do Ensino Fundamental, desta pesquisa quando se defrontarem com situações de <i>bullying</i> proporem práticas diferenciadas para superá-las;	
2ª OFICINA PEDAGÓGICA Título: Resgatando valores	a) Descrever as características de uma prática docente ética; b) Comparar essas características com aquelas apresentadas por Pires (2009); c) Identificar os valores que orientam uma docência ética tendo como parâmetro os valores anteriormente elencados; d) Elaborar sugestões práticas a partir dos valores humanos que permitam atuações, perante situações de bullying, diferentes daquelas habituais. Considerar aquelas vividas na sua sala de aula.	Analisar as relações entre esses contextos formativos e as práticas dos professores de uma escola pública do Ensino Fundamental ao enfrentar situações de <i>bullying</i> .	
3ª OFICINA PEDAGÓGICA Título: Privilegiando os valores humanos nas práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	a) Socializar as situações práticas produzidas pelos professores; b) Verificar a aplicabilidade das sugestões práticas produzidas pelos professores; c) Discutir se a situação prática é viável ou não; d) Identificar os valores humanos a partir das sugestões práticas apresentadas pelo coletivo investigado; e) Apontar os valores humanos elencados a partir da discussão sobre as situações práticas.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima subseção, apresentaremos o plano de análise que produzimos a análise discursiva e interpretativa do nosso estudo.

2.5 Caminhando pela organização, síntese e análise

Nesta subseção apresentamos o plano de análise de dados oriundos desta pesquisa de doutoramento. É importante explicitar que, para a análise das informações produzidas nos encontros coletivos e nas oficinas pedagógicas selecionamos os discursos dos professores participantes que apresentavam suas compreensões produzidas sobre as relações entre os valores humanos contidos nos contextos formativos, as práticas de enfrentamento ao *bullying* e as possibilidades de desenvolvimento dessa prática, a partir da inclusão de valores humanos que colaboram para superar práticas de enfrentamento que não atendem as reais necessidades das escolas vitimadas pela problemática do *bullying*.

Adotamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Ramalho e Resende (2011). Essa modalidade de análise foi desenvolvida por Fairclough (1989, 1995, 2001, 2003) e Chouliaraki (1999) e refere-se a uma “[...] abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 12).

Os autores justificam que o aspecto interdisciplinar da ADC se deve pelo seu engajamento com a ciência social crítica que objetiva oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle. Nesse sentido, as práticas fossilizadas, automatizadas e mecânicas de enfrentamento ao *bullying* que privilegiam valores humanos demarcados por relações de poder estabelecidas pelo controle são manifestadas no contexto de formação instituída a partir da pesquisa.

Para operacionalizarmos o intento de analisar os dados deste estudo escolhemos o discurso como dispositivo teórico. Ramalho e Resende (2011, p.16) destacam que o discurso “[...] é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolvem linguagem em articulação com os demais momentos das práticas”. Dito de outro modo, a linguagem é tida como parte da prática social que está ancorada nas estruturas semióticas e sociais, portanto, ela se manifesta como discurso apresentando a forma como “[...] agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15).

A linguagem, neste estudo, é considerada como meio que nos possibilita organizarmos novas formas de pensar, sentir e agir, favorecendo o desenvolvimento das práticas de enfrentamento ao *bullying*, a partir da inclusão de valores humanos diferentes daqueles

habitualmente utilizados nos contextos formativos, ou seja, a linguagem desempenha a função de comunicação e de planejamento e reelaboração do pensamento e ação a fim de possibilitar práticas diferenciadas de combate ao *bullying*. Assim, a linguagem é instrumento e resultado do pensamento e da ação perante a relação explicitada.

Com base na abordagem sócio-histórica, optamos pela análise crítica com o objetivo de desvelar o discurso dos participantes com o intuito de trazer à tona as teorias, os valores e práticas. O discurso, portanto, apresenta às múltiplas relações produzidas no processo sócio-histórico em movimento, desenvolvimento e renovação, bem como os significados socialmente compartilhados (AFANASIEV, 1978).

De acordo com esse entendimento, analisamos criticamente a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* com intencionalidade de possibilitar a transformação dessas práticas.

Nessa perspectiva, esta tese adota o significado de compreensão de Bakhtin (1997, p. 132): [...] é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. Nessa perspectiva, a contrapalavra é desenvolvida quando o sujeito ao estabelecer relações sociais, internaliza o que o outro diz, ou seja a palavra pronunciada, possibilitando a elevação do estágio de consciência do coletivo investigado por meio da reflexão crítica à medida que a palavra do outro torna-se sua e respaldada pela criatividade.

Nesse contexto, Bakhtin (1997, p. 148) realça que “[...] o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas”, consequentemente, é imprescindível que o analista crítico considere as contradições com o intuito de compreendermos a relação estudada, uma vez que, a contradição é fonte inesgotável de desenvolvimento (AFANÁSIEV, 1978). Para Cheptulin (2004) “[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que excluem e se supõem mutuamente”.

Nesse sentido, escolhemos a Análise Crítica do Discurso, uma vez que objetivamos analisar a relação estudada, entre os contextos formativos norteados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* produzidos no contexto de pesquisa-ação. Assim, para atingirmos a compreensão defendida por Bakhtin (1997), direcionamos o nosso olhar para os discursos proferidos pelo coletivo investigado, pois pertencem à prática social, dotada de relação de poder (MAGALHÃES, 2001; RAMALHO, RESENDE, 2011).

Para analisarmos os discursos dos professores, utilizamos categorias linguística-discursivas que orientaram a compreensão da relação entre o discursivo e o social. Destacamos que produzimos essas categorias com base nos objetivos propostos na e pela pesquisa, com a

intencionalidade de compreender e interpretar os discursos do coletivo investigado. Cheptulin (2004, p. 59) considera categorias como:

[...] como graus de desenvolvimento, isto é, na ordem em que elas apareceram com base no desenvolvimento da prática social e do conhecimento do qual ela depende, poderemos não apenas reproduzir na consciência, numa certa ordem, as leis e aspectos universais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, refletidos e fixados nas categorias, mas igualmente reproduzir o desenvolvimento do conhecimento, de seus estágios inferiores a seus graus superiores, isto é, apresentar sua história e sua teoria, assim como um método do conhecimento.

Nessa perspectiva, consideramos que a categoria é fonte de desenvolvimento que perpassa a exigência teórica relacionada à base real do contexto investigado em prol da produção de conhecimento. Em outros termos, permite refletir sobre as ligações e os aspectos da realidade exterior e graus de desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo, favorecendo a “[...] passagem do conhecimento de certos estágios de desenvolvimento a outros” (CHEPTULIN, 2004, p. 57-58).

Organizamos a análise interpretativa deste estudo a partir do eixo temático: Contextos formativos embasados em valores humanos. Para organizar a realização da análise crítica, elegemos duas categorias com suas respectivas subcategorias, são elas: as categorias do discurso (interdiscursividade e modalidade). Com base em Behrens (2010), Libanêo (1998), Dewey (2007), Liberali (2010), Vázquez (2008; 2011), Morin (2009), Menin (1991) entre outros, definimos como categorias interpretativas: pragmatismo, tecnicismo e pensar bem, relacionando respectivamente às práticas utilitária, punitiva ou repressiva e crítico-social, para apresentar os contextos formativos comprometidos com os valores humanos.

O contexto formativo orientado por valores humanos na perspectiva do pragmatismo, relacionado à prática utilitária, remete a compreensão de que o professor privilegia atender as necessidades imediatas que implicam a problemática do *bullying* de forma rápida e eficaz. Para isso, possibilita a promoção de experiências que atendam aos interesses dos alunos e das suas exigências pessoais com vistas a obter resultados rápidos e imediatos. Os valores humanos presentes nesses contextos de formação são: utilitarismo, imediatismo e sentido prático.

O contexto de formação demarcado por valores humanos na perspectiva tecnicista, relacionada à prática punitiva ou repressiva direciona a escola a ser modeladora do comportamento humano, por essa razão o professor é instrumentalizador do ensino e dono da verdade absoluta (moralina¹³). Dito em outros termos o professor visa o produto em detrimento

¹³ O termo é usado por Nietzsche para tratar da moral que se fundamenta em critérios exteriores ou superficiais de moralidade. Para isso assume o bem de acordo com a moral do senhor, e tudo aquilo que pertencente a moral

do processo do ensino aprendizagem. Assim, privilegia a transmissão dos conteúdos escolares e a imposição de valores humanos, normas, ideias que assegurem o comportamento adequado mediante os casos de *bullying*, para isso instaura a reflexão técnica como garantia do controle do ensino, conseqüentemente o aluno corresponde passivamente os valores humanos impostos pela escola. Os valores humanos que perpassam esse contexto formativo são: verdade absoluta (moralina), ordem social, estabilidade pessoal.

O contexto de formação subsidiado por valores humanos na perspectiva do “pensar bem”, relacionado à prática crítico-reflexiva remete ao entendimento de que o professor é o mediador do processo de ensino aprendizagem e o aluno é o participante ativo. Assim, o professor instaura a reflexão crítica para que o aluno repense os comportamentos violentos, proporcionando a tomada de decisão coletiva que colabora para a escolha de valores humanos resistentes à moralina e possibilite práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Os valores humanos que efetivam o “pensar bem” são: respeito, justiça social, apoio social e não-violência.

A interdiscursividade é uma categoria linguística-discursiva que nos permite a compreensão de que os discursos dos professores se relacionam com outros discursos, uma vez que a constituição de um discurso está relacionando a outros discursos situados em um dado lugar e momento histórico, quer sejam eles já ditos ou por aqueles que ainda não foram produzidos. Dito de outra forma, não existe um discurso homogêneo que esteja fechado em si mesmo e originário de uma única fonte. É representada no discurso de duas maneiras: implícita e explícita. A primeira apresenta discursos de outros, por meio de metáforas, réplicas, expressões entre outras. A explícita possui a atribuição de distanciamento permeada pela expansão dialógica, ou seja, no discurso o professor cita autores e/ou teorias.

De acordo com Fairclough (2001, p. 180) a categoria linguística-discursiva modalidade “[...] trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de ‘afinidade’ com elas”. Dito em outros termos o autor realça que ela nos auxilia identificar o grau de comprometimento dos professores participantes da pesquisa com o seu discurso. Esse posicionamento torna-se importante para compreendermos a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, uma vez que determinadas modalidades oriundas dos discursos permitem desvelarmos os valores que

do escravo é mal, em outros termos, “apropria-se o Bem e transforma em oposição entre bem e mal aquilo que, na realidade, não passa de conflitos de valores” (MORIN, 2011 p. 98).

orientam o pensar dos professores no combate ao *bullying*. Para daí, elencarmos novos valores que possibilitam práticas diferenciadas.

Ramalho e Resende (2011) classificam a modalidade em 4 (quatro) tipos: **epistêmica, deôntica, subjetiva e objetiva**.

A primeira refere-se aos julgamentos sobre valor de verdade das proposições enunciadas, sendo apresentadas como certas, possíveis, prováveis e improváveis, como, por exemplo: certamente, provavelmente, frequentemente, necessariamente, é evidente que, sem dúvida, com certeza, obviamente, entre outros.

A modalidade **deôntica** são avaliações fundamentadas em que o locutor profere no seu discurso o seu grau de comprometimento sobre aquilo que foi enunciado por meio de expressões de obrigatoriedade e necessidade: “deve ser”, “tem que fazer”, “não pode”, entre outras.

Na modalidade **subjetiva**, o discurso é marcado de forma explícita pelo o grau de afinidade do locutor sobre o que é dito. Assim, visa à tradução do julgamento mais subjetivo, ressaltando os fatos enunciados como bom, mau, estranho ou não sobre o ponto de vista da instância de quem avalia. Expressa posições afetivas, particulares, reflexões e crenças por meio de expressões como “eu duvido” “eu penso”, “acreditaremos sem esforço”, “eu suspeito”, entre outros.

Na modalidade **objetiva**, “[...] a base subjetiva está implícita” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200). Dito em outras palavras, o locutor externa seus posicionamentos subsidiados pela sua afinidade de forma implícita, assim, faz uso de expressões como “pode ser” para apresentar pontos de vista que não são expressos explicitamente no discurso. Essa modalidade auxiliou desvelarmos os valores que estão implícitos nos discursos dos professores, bem como o comprometimento com o que dizem de forma explícita ou implícita.

No Quadro 11, apresentamos a síntese do dispositivo teórico, da categoria e dos indicadores analíticos.

Quadro 11 - Síntese do dispositivo teórico, da categoria e dos indicadores analíticos

DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIAS ANALÍTICAS	QUESTÕES QUE SUSTENTARAM A ANÁLISE	INDICADORES ANALÍTICOS	MARCAS ANALÍTICAS
DISCURSO	INTERDISCURSIVIDADE	✓ Que discursos são articulados e como os professores articulam? ✓ Quais os discursos explícitos e implícitos? ✓ Quais os valores humanos elencados nos contextos formativos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao bullying?	Interdiscursividade Explícita: (O professor expõe claramente a teoria que fundamenta o seu pensar e o seu agir). Interdiscursividade implícita: (O professor expõe de forma indireta as teorias que fundamentam o seu pensar e o seu agir, ou seja, não expõe claramente seus posicionamentos).	Interdiscursividade explícita: (Uso de citações de autores e conceitos chaves das teorias que fundamentam o pensar e o agir). Interdiscursividade implícita: (Uso de metáfora, expressões, réplicas, entre outros).
	MODALIDADE	✓ Como os professores se comprometem em termos de verdade (modalidade lógica) e em termos de obrigação/necessidade e (modalidade deôntica)? ✓ Qual o grau de afinidade (apreciativa ou pragmática) dos professores com seus discursos?	Modalidade Epistêmica (Valor de verdade) Modalidade Deôntica Visa a obrigatoriedade/necessidade daquilo que foi dito no discurso. Modalidade Subjetiva Grau de afinidade do locutor com o que foi dito manifesta-se explicitamente. Modalidade Objetiva (Grau de afinidade do locutor com o que foi dito manifesta-se implicitamente no discurso)	Fato verdadeiro/certo – expressões como “<i>sem dúvida</i>”, “<i>com certeza</i>”, “<i>realmente</i>”. Fato em que o locutor não acredita/incerto – “<i>não acredito</i>”, “<i>não é assim</i>”, “<i>possivelmente</i>”. Expressões como “<i>deve ser</i>”, “<i>tem que fazer</i>”, “<i>não pode</i>”. Expressões como “<i>eu penso</i>”, “<i>eu suspeito</i>”, “<i>eu duvido</i>”. Expressões como “<i>pode ser</i>”.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Bronckart (1999), Fairclough (2001), Ramalho e Resende (2011).

Apoiadas nos pressupostos da abordagem sócio-histórica, realizamos a análise desta tese com base nos três princípios difundidos por Vigotski (2010): analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema dos “comportamentos fossilizados”. Por meio desses princípios, analisamos a relação entre os contextos formativos embasados nos valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, considerando a historicidade e o processo de desenvolvimento do professor e de suas práticas.

O primeiro princípio remete a compreensão de que não nos limitamos a somente descrever o objeto, mas, sobretudo, analisar o processo. Dessa forma, situamos as relações entre os contextos formativos fundamentados nos valores humanos e as práticas de enfrentamento, tendo em vista uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da historicidade dos processos de formação e dessas práticas. Nessa perspectiva, os professores são sujeitos sócio-históricos que se constituem nas e pelas relações sociais e vice versa, uma vez que se desvinculam de um posicionamento passivo.

O segundo princípio realça que não nos limitamos a somente descrever o fenômeno, mas principalmente a explicá-lo. Assim, não nos privamos a apreender a relação entre os contextos formativos comprometidos por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* somente fenotipicamente, mas, sobretudo direcionamos nosso olhar para uma análise genotípica que permitiu retornarmos a origem dos contextos formativos orientados por valores humanos e relacioná-los com as práticas de enfrentamento ao *bullying*, revelando as múltiplas relações que manifestam no processo sócio-histórico.

O terceiro princípio nos alude para explicar os comportamentos fossilizados oriundos dos discursos proferidos pelos professores, possibilitando-os reconhecerem os contextos formativos marcados por valores humanos que reforçam as práticas fossilizadas, automatizadas e mecânicas.

Diante do que foi explicitado, detalharemos as categorias interpretativas que subsidiaram a análise desta tese: Assim, inspirada em Liberali (2010), Libâneo (1999), Behrens (2007, 2010), Morin (2011), definimos como categorias interpretativas para analisar os contextos formativos norteados por valores humanos as seguintes perspectivas: pragmatismo, tecnicismo e “pensar bem”, conforme apresentamos no quadro 12.

Quadro 12 - Síntese das categorias interpretativas, dispositivo teórico, categoria e dimensões analíticas

	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	ATRIBUTOS	VALORES HUMANOS
CONTEXTO FORMATIVO ORIENTADO POR VALORES HUMANOS	PRAGMATISMO	✓ Visa “aquilo que é útil”; ✓ O professor privilegia atender as necessidades imediatas baseados nos seus interesses pessoais e não focaliza a transformações social mediante o <i>bullying</i>; ✓ Reflexão prática; ✓ Explicação da prática a partir das experiências; ✓ Privilegia o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.	UTILITARISMO (reconhecimento do valor utilitário dos objetos, fatos e acontecimentos) IMEDIATISMO (Preferência por resultados imediatos, uteis a vida dos indivíduos e das comunidades) SENTIDO PRÁTICO (Agir em função do que faz diferença na vida prática, identificando as consequências práticas).
	TECNICISMO	✓ Escola é modeladora do comportamento humano; ✓ Professor é instrumentalizador do ensino e dono da moralina (verdade absoluta); ✓ Visa ao produto do processo de ensino e aprendizagem; ✓ Aluno corresponde passivamente aos valores impostos pela escola; ✓ Comportamento adequado para controle do ensino; ✓ Uso de punições ✓ Antidialogicidade; ✓ Imposição de valores humanos, normas, ideias; ✓ Reflexão técnica.	VERDADE ABSOLUTA (moralina) ORDEM SOCIAL “[...] Implica uma escolha de alguém orientado a padrões sociais que assegurem uma vida diária tranquila, um ambiente estável” (GOUVEIA 2003, p.434). ESTABILIDADE PESSOAL “[...] Enfatiza uma vida planejada e organizada. As pessoas que assumem esta orientação tentam garantir sua própria existência” (GOUVEIA, 2003 p. 434)
	PENSAR BEM	✓ Professor é mediador do processo de ensino-aprendizagem e do enfrentamento ao bullying; ✓ Aluno participante ativo do processo de ensino-aprendizagem e do enfrentamento ao bullying; ✓ Reflexão crítica; ✓ Predominância de valores do “pensar bem” ✓ Resistência moralina; ✓ Luta contra a barbárie interior; ✓ Uso da autoética, autoanálise, autocrítica; ✓ Tomada de decisão coletiva frente os valores humanos;	RESPEITO NÃO-VIOLÊNCIA APOIO SOCIAL “[...] Expressa a segurança no sentido de não se sentir sozinho no mundo e receber ajuda quando a necessite” (GOUVEIA, 2003, p.434) JUSTIÇA SOCIAL “Este valor representa a pré-condição de justiça ou igualdade para satisfazer as necessidades. As pessoas que dão importância a este valor pensam nos outros como um membro a mais da espécie humana. Cada um tem os mesmos direitos e deveres que capacitam uma vida social com dignidade”. (GOUVEIA, 2003, p. 435)

Fonte: Produzido pela autora com base em N. Piletti e C. Nilette (2009), Dewey (2007), Behrens (2010, 2013), Cunha (2009), Ghiraldelli Júnior (2008), Romanelli (2007), Vázquez (2008, 2011), Gomez (1998), Liberali (2010), Libâneo (1998), Menin (1991), Morais (1995), Freire (1987), Saviani (2008), Morin (2011) e Behrens (2013).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa possibilitaram reflexões sobre a relação entre os contextos de formação orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, permitindo, assim, caracterizá-la de modo a obter as categorias interpretativas, de acordo com o quadro 13.

Quadro 13 - Síntese das práticas de enfrentamento ao *bullying*

	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	ATRIBUTOS
PRÁTICA DE COMBATE AO BULLYING	UTILITÁRIA	✓ Critério de verdade “aquilo que é útil; ✓ Adequação das necessidades individuais ao meio social; ✓ Visa os resultados rápidos e imediatos; ✓ Promoção de experiências que atendam aos interesses dos alunos e das exigências pessoais; ✓ Uso de experiências, pesquisa etc; ✓ Autoavaliação
	PUNITIVA OU REPRESSIVA	✓ Critério de verdade (aquilo que é controlável); ✓ Ênfase em valores humanos que enfocam a disciplina; ✓ Transmissão de normas, regras; ✓ Uso de punição.
	CRÍTICO-REFLEXIVA	✓ Critério de verdade (aquilo que emancipa e transforma); ✓ Ênfase em valores humanos que visam o “pensar bem” ✓ Tomada de decisão coletiva; ✓ Autoética, autoanálise e autocrítica ✓ Possibilidade de mudança;

Fonte: Produzido pela autora com base em N. Piletti e C. Nilette (2009), Dewey (2007), Behrens (2010, 2013), Cunha (2009), Ghiraldelli Júnior (2008), Romanelli (2007), Vázquez (2008, 2011), Gomez (1998), Liberali (2010), Libâneo (1998), Menin (1991), Moraes (1995), Freire (1987), Saviani (2008), Morin (2011) e Behrens (2013).

Para atingirmos os objetivos pretendidos na e pela pesquisa, subsidiamos a análise por meio dos episódios extraídos dos discursos dos professores pelos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Bakhtin (1997) aduz que episódio possui início, meio e fim, assim, nos revela o discurso do falante, destacando o caráter de alternância, responsividade e de conclusão determinados nos contextos sócio-históricos.

Para tornar a compreensão dos episódios de forma mais didática para o leitor, optamos em negritar as marcas linguísticas que representam as categorias linguística-discursivas e os trechos que expressam os atributos das categorias interpretativas. Ademais, consideramos que a forma como elaboramos o processo de análise e síntese dos dados produzidos na e pela pesquisa possibilitou uma tessitura lógica e compreensível do tema discutido nesta tese.

Na próxima seção, discutimos sobre a relação entre os contextos formativos fundamentados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*.

3 PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E DOS CONTEXTOS FORMATIVOS: PERSPECTIVANDO PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING COMPROMETIDAS COM VALORES HUMANOS

Nesta seção apresentamos as perspectivas de contextos formativos orientados por valores humanos, relacionando com as práticas de enfrentamento ao bullying produzidas no decorrer do processo sócio-histórico e nos discursos dos professores participantes da pesquisa.

3.1 A educação e os contextos formativos orientados por valores constituídos no processo sócio-histórico

Da minha formação dentro da escola, numa escola que eu já trabalho lá há 17 anos, uma escola que se preocupa com o ser humano, com valores, isso é trabalhado todo dia com os alunos através de diálogos contínuos, meus com os alunos. Eu tive a certeza, por ter esse diálogo aberto com os alunos que eu ia fazer que ele escutasse. (SIMONE MAULAZ ELTETO)

A epígrafe que abre essa seção foi extraída da entrevista concedida ao Fantástico no dia 29 de outubro de 2017, pela coordenadora Simone Maulaz Elteto, do Colégio Goyases, em Goiânia, que bravamente convenceu o estudante de 14 anos a soltar a arma.

Segundo informações noticiadas pela mídia e confirmadas pela polícia, a tragédia do Colégio Goyases foi motivada porque o estudante estava sofrendo *bullying* por parte de colegas de classe. Ele premeditou o crime de tal forma que os colegas e a professora não tiveram a chance de defesa, mediante esse fato, os disparos atingiram 6 (seis) pessoas, resultando na morte de três alunos e 3 feridos.

De acordo com o discurso proferido pela coordenadora Simone, verificamos que o ato de coragem de convencer o estudante a soltar a arma é justificado pela formação recebida dentro da escola, na qual ela faz parte há 17 anos. Ela ressaltou que a escola se preocupa com a formação humanística, sobretudo com os valores humanos, assim, afirmou enfaticamente que o diálogo é vivenciado diariamente, por essa razão tinha a certeza de que o estudante a escutaria.

Tal episódio nos chamou atenção em virtude de a coordenadora evidenciar a importância de incluir valores humanos nos contextos de formação e efetivá-los diariamente nas suas práticas. É importante salientar que compartilhamos do pensamento da coordenadora, pois a inclusão de valores humanos nos contextos de formação é uma busca diária que exige a

reflexão crítica perante aqueles valores que não correspondem às necessidades do cotidiano escolar, assim como, é necessária à promoção de situações para que os novos valores sejam vivenciados pelos sujeitos educacionais.

Partindo do exposto, consideramos que a “[...] educação é um fator fundamental na reinvenção do mundo (FREIRE, 2003, p. 10), uma vez que decorre da necessidade de incompletude dos seres humanos (FREIRE, 1987) e perpassa por “[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2008, p. 150), abrangendo processos formativos que se desenvolvem na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nessa perspectiva, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca que a educação tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Assim, a educação se amplia na perspectiva de garantir não apenas o direito do estudante ao conhecimento, ao domínio de competências cognitivas, mas também considerar as individualidades e subjetividades, no sentido de formar sujeitos comprometidos eticamente com a justiça, a solidariedade, a paz. A este respeito, ressaltamos que a produção de valores humanos que provoquem mudanças significativas no âmbito escolar requer uma intervenção pedagógica orientada para tal fim, a qual é realizada mediante as condições objetivas e subjetivas produzidas em contexto de formação.

Para elucidar a questão dos contextos formativos fundamentados em valores humanos exige retomarmos o nosso olhar sobre a unidade teoria prática, a qual é tida muitas vezes como distinta e dissociável. Contrariando esse posicionamento, Afanássiev (1978, p. 161) aduz que a “[...] a teoria sem a prática é algo abstrato. A prática sem teoria é cega”, pois, à medida que a teoria colabora para refletir a prática e a generaliza possibilita uma influência recíproca, ocasionando o desenvolvimento delas e por sua vez, transformar o contexto social. Essa compreensão assinala que a prática é critério de verdade e a teoria é o fundamento que a sustenta, revelando seu caráter dialético.

Nesta investigação, partimos da necessidade de investigar se contextos formativos, constituídos por professores do Ensino Fundamental, ao privilegiarem valores humanos, possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Assim, para operacionalizarmos o processo de produção de dados efetivamos dois procedimentos: encontro coletivo e a oficina pedagógica, com o intuito de responder a questão norteadora: qual a relação

entre os contextos formativos que privilegiam valores humanos e as práticas diferenciadas para enfrentar o *bullying*?

Para executar a produção de análise, evocamos à colaboração da literatura sobre os temas **formação, valores humanos e prática**, ancorada em Jaeger (2013), Marx (2010), Vázquez (2008; 2011), Morin (2011) entre outros.

Organizamos a análise de forma que os valores humanos contemplados nos contextos formativos e elencados nas práticas de enfrentamento ao *bullying* fossem compreendidos levando em consideração a materialidade produzida nos discursos dos professores, a historicidade dos contextos formativos e das práticas mencionadas, bem como do coletivo investigado e o movimento realizado na e pela pesquisa. Assim, ilustramos o conteúdo desta seção da seguinte forma: eixos e seus respectivos subeixos.

Diante desse panorama, diferentes concepções e vários modelos de contextos formativos orientados por valores humanos surgem no decorrer do processo sócio-histórico. Assim, para subsidiar nossa discussão recorremos a Behrens (2010), Libanê (1998), Dewey (2007), Liberali (2010), Vázquez (2008; 2011), Morin (2011), Menin (1991), entre outros. Com base no entendimento oriundo das leituras desses autores, do processo de pesquisa e da realidade brasileira, constituímos a categorização de contexto formativo norteados por valores humanos. A partir desses posicionamentos, evidenciamos as categorias interpretativas que respaldaram os contextos formativos comprometidos com valores humanos, considerando os discursos em que permeiam as relações de “pragmatismo”, “tecnicismo” e “pensar bem”, relacionando com as práticas de enfrentamento ao *bullying* (utilitária, punitiva ou repressiva e crítico-reflexiva).

Discutimos, a seguir, os contextos formativos que focalizam valores humanos, bem como as práticas que confrontam o *bullying* a partir dos discursos externalizados pelo coletivo investigado durante o processo de pesquisa.

3.1.1 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao *bullying*: produzindo valores fundamentados na prática

[...] aí eu fiquei assim, foi uma experiência ruim porque tinha um menino que ele era pretinho e sofria *bullying* todo dia, e as características físicas dele eram muito parecidas com a do Kiriku. E, aí, os meninos começaram a chamar esse menino de kiriku.

(PAPAI SMURF)

A epígrafe traz o discurso do Papai Smurf ao responder nosso questionamento sobre a forma como enfrenta o *bullying*. Ele responde enfaticamente que foi uma experiência ruim, pois os alunos relacionaram as características físicas do Kiriku com um aluno da sala, provocando uma situação de *bullying*. Esse posicionamento traz a compreensão de que o professor busca na prática explicar o seu enfrentamento mediante a problemática do *bullying*.

Nessa ótica, a perspectiva de contexto formativo norteadora por valores humanos do pragmatismo foi difundida no Brasil a partir da década de 1920, por meio do movimento intitulado Escola Nova que tinha com o objetivo eximir o ensino tradicional que induzia o aluno a aprender de forma mecânica e passiva os conteúdos vinculados às disciplinas determinadas pelo currículo da escola. Esse movimento alicerçou-se nos fundamentos “[...] da biologia e da psicologia e dando ênfase a sua atividade criadora” (BEHRENS, 2010, p. 44) e propôs novas ideias pedagógicas permeadas pelos seguintes princípios: ação, solidariedade e cooperação social.

John Dewey foi um filósofo americano que preconizou os ideais da Escola Nova no mundo e influenciou substancialmente a educação brasileira a partir da década de 1920. Ele refletiu sobre o problema da escola contemporânea: a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ghiraldelli Junior (2008, p. 151) afirma que para o filósofo escolanovista John Dewey, “[...] a verdadeira educação era crescimento em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele como uma experiência histórica capaz de proliferar pessoas e comportamentos os mais variados”. Nessa perspectiva, Dewey (2007) defendia que os objetivos da educação deveriam ser respaldados pelos ideais da democracia, mas alertava que:

[...] essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem

condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. (p. 12, grifo do autor).

Desse modo, realçava que para alcançamos uma sociedade democrática seria necessário, termos como objetivos: a organização e reorganização da experiência a fim de ampliar o seu alcance e direcionar experiências subsequentes. Esse posicionamento demarcava o distanciamento dos objetivos estabelecidos pelo ensino tradicional, conforme relata Dewey (2007, p. 12):

[...] os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus.

Diante dessa afirmação, Dewey (2007) destaca que o professor deveria auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno e quando intervisse seria para dar forma ao raciocínio dele, portanto assumiria uma postura participativa e ativa. Em outros termos, o professor deixaria de ser o detentor da “verdade absoluta” e o aluno se tornaria o centro do ensino, uma vez que “[...] não antecipamos um resultado como meros observadores intelectuais, mas como pessoas preocupadas com ele, somos participantes do processo que produz o resultado. Intervimos para provocar esse ou aquele resultado” (DEWEY, 2007, p.15).

A Escola Nova ganhou respaldo significativo no Brasil, a partir do ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira. Esse documento tinha como objetivo a reforma do ensino, conforme demarca o relator do referido texto, Fernando de Azevedo.

[...] esse documento público que teve a mais larga repercussão, foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente as normas básicas e os princípios cardinais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranquilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO, 1985, p. 50).

Esse manifesto anunciava a exigência de mudanças demarcadas pelo momento histórico vivenciado pelo Brasil, pois “[...] a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola” (ROMANELLI, 2007, p. 146). Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um direito que se vincula ao meio social, distanciando-se de seu secular isolamento.

O manifesto contribuiu substancialmente para que a educação se tornasse um problema social e exigiu uma postura firme e objetiva por parte do Estado para que assegurasse a democratização do ensino, “[...] contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular” (ROMANELLI, 2007, p. 147). Para isso, defendia que era dever do Estado garantir a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação.

Com base nesse entendimento, o povo brasileiro lograva o direito vital à educação e o Estado o dever de proporcionar um ensino marcado pela liberdade religiosa, o acesso democrático e gratuito as vagas pertencentes às escolas públicas, e a obrigatoriedade de todos os membros da sociedade de estarem matriculados, independente da classe social, etnia, entre outros.

Partindo do exposto, a Escola Nova foi um movimento reformador do ensino brasileiro que propôs uma nova política educacional fundamentada no pragmatismo. Para essa corrente epistemológica, o critério de verdade está centrado naquilo que é útil, conforme é relatado por Vázquez (2011, p.243-244):

“[...] A verdade fica subordinada, portanto, aos nossos interesses, ao interesse de cada um de nós. Em consequência, não se manifesta na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz, mas corresponde aos nossos interesses, àquilo em que seria – para nós – melhor, mais vantajoso ou mais útil acreditar”

Com base nessa compreensão, o conhecimento na visão pragmática é uma mera reprodução na consciência cognitiva de uma determinada realidade, “[...] ainda que só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato e prático”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

Desse modo, o professor que produz contextos formativos comprometidos com valores humanos orientados pelo pragmatismo nas suas práticas de enfrentamento ao *bullying*, reduz o prático ao utilitário com vistas a promover “[...] o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual” (VÁZQUEZ, 2011, p. 244). Assim, o critério de verdade é subordinado aos interesses individuais que despreziam as exigências da realidade em favor do

que sejam mais vantajosos ou mais úteis para o professor. Dito em outros termos, “[...] a verdade fica subordinada à utilidade, entendida como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida essa última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora” (VÁZQUEZ, 2011, p.244-245).

O pragmatismo considera que aquilo que é útil para o indivíduo está relacionado “[...] no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver” (VÁZQUEZ, 2008, p. 288). Portanto, para proporcionar um bom convívio em sociedade, é necessário considerar que:

No terreno da ética, dizer que algo é bom equivale dizer que conduz eficazmente à obtenção de um fim, que leva ao êxito. Por conseguinte, os valores, princípios e normas são esvaziados de um conteúdo objetivo, e o valor do bom – considerado como aquilo que ajuda o indivíduo na sua atividade prática – varia de acordo com cada situação (VÁZQUEZ, 2008, p. 288).

Nessa perspectiva, o pragmatismo orienta o indivíduo para a redução do comportamento moral aos atos que direcionam para o êxito, consequentemente “[...] transforma numa variante utilitarista marcada pelo egoísmo; por sua vez, rejeitando a existência de valores ou normas objetivas, apresenta-se como mais uma versão do subjetivismo e do irracionalismo” (VÁZQUEZ, 2008, p. 288).

Partindo do exposto, Libâneo (1998) realça que essa a perspectiva escolanovista aduz que a escola tem como finalidade, adequar as necessidades individuais ao meio social, e para atingir esse fim, o professor se organiza de forma que retrate a vida, por sua vez, promove experiências que atendam aos interesses dos alunos e das exigências sociais com vistas a produzir resultados rápidos e imediatos.

O autor esclarece que essas experiências permitem ao aluno “[...] um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e estrutura do ambiente” (LIBÂNEO, 1998, p. 35). Desse modo, o aluno “aprende fazendo”, pois é privilegiado o processo de aquisição do saber em detrimento do saber propriamente dito.

Nesse contexto, o professor valoriza a participação ativa, livre e espontânea do aluno. Para isso instiga as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método de solução de problemas. Libâneo (1998, p. 27) pontua os passos do método ativo:

a) Colocar o aluno numa situação de experiência que tenha interesse por si mesmo; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Nesse modelo de contexto formativo orientado por valores humanos da perspectiva pragmatismo, suas práticas que defrontam o *bullying* são configuradas pela promoção de experiências, para que o aluno se desenvolva livremente e espontaneamente, e o professor somente intervém para dar forma ao raciocínio, por conseguinte “[...] a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, o aluno disciplinado é aquele solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LIBÂNEO, 1998, p. 26).

Dessa forma, o autor ressalta que para garantir a disciplina é necessário um relacionamento harmonioso entre o professor e o aluno de forma a proporcionar a “vivência democrática” (LIBÂNEO, 1998, p. 26). Assim, salienta que a motivação é imprescindível para atingir o fim pretendido, haja vista que depende da força de estimulação do problema e do interesse do aluno.

O aluno aprende por meio da descoberta, da autoaprendizagem, sendo o ambiente e o professor estimuladores, consequentemente o conhecimento retido é incorporado a estrutura cognitiva para ser efetivada em novas situações. Assim, o professor adota a reflexão prática, pois privilegia discorrer sobre a prática e “[...] há a clara tentativa de compreender as ações a partir de suas experiências e conhecimento de mundo” (LIBERALI, 2010, p. 28), ou seja, desconsidera a historicidade do fenômeno, bem como não compreende o movimento e desenvolvimento dele.

É importante salientar que o professor adota uma postura centrada em si mesmo, uma vez que não cria as condições objetivas e subjetivas para compreender o movimento, o desenvolvimento e renovação dos contextos formativos comprometidos com valores humanos determinados socialmente e historicamente, consequentemente limitar-se “[...] a uma atitude que se baseia no uso do senso comum, que aparece como apoio às avaliações (LIBERALI, 2010). Por sua vez, o professor baseado na perspectiva pragmática estabelece como critério de verdade do conhecimento as necessidades utilitárias, consequentemente, “reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 364). Assim, o professor enfrenta o *bullying* por meio de soluções encontradas na prática e pela prática.

O modelo retratado dos contextos formativos subsidiados por valores humanos com base nas relações vinculadas ao pragmatismo tem como critério de verdade “aquilo que é útil”, portanto, o professor visa atender as necessidades utilitárias que reforçam o desejo pelo êxito, a eficácia da ação prática do homem compreendida como prática individual. Dessa forma, o conhecimento produzido é tido como verdadeiro porque é útil para o sujeito, ao passo que

desvincula do processo de ensino-aprendizagem a reflexão crítica e visa somente o resultado das ações executadas. Por sua vez, é baseada na racionalidade prática que objetiva o imediato, ou seja, limita-se apreender a aparência de sua prática e não atinge a essência, ocasionando o não reconhecimento de novos valores humanos que possibilitam práticas diferenciadas que enfrentam o *bullying*. Em outras palavras, o professor adota uma postura que demonstra “centralização em si e não cria base para a compreensão da história dessas ações” (LIBERALI, 2010, p. 28), ou seja, privilegia atender aos interesses pessoais em detrimento de transformar os contextos escolares vitimados pelos *bullying*.

Os contextos de formação orientados por valores humanos na perspectiva pragmatismo estabelece uma prática utilitária em que o professor visa “aquilo que é útil” e atende aos seus interesses pessoais em detrimento das necessidades sociais. Estabelece uma relação harmoniosa com o aluno e ao enfrentar o *bullying* busca na prática aspectos que colaborem resolver de forma rápida e imediata. Os valores humanos utilizados na perspectiva pragmática são: utilitarismo, imediatismo e sentido prático.

A partir de agora iremos apresentar os episódios extraídos dos discursos dos professores participantes da pesquisa.

Inicialmente, Papai Smurf afirma que privilegia o envolvimento prazeroso entre ele e o aluno. Retiramos o episódio do Primeiro Encontro Coletivo.

Fominha: O que você acha da forma como é enfrentado o *bullying*?

Papai Smurf: Tu falou em punição... Só que assim eu penso que essas práticas que a gente utiliza aqui na escola e que muitos professores comentam e eu totalmente não tiro isso não, porque essa questão de... porque não funciona com esses meninos, eles acham divertido pra ficar sem recreio, eles ficam aqui na sala...

Smurfette: A questão do castigo, né?

Papai Smurf: Eles ficam é se divertindo, que eles ficam aqui [na sala dos professores], os professores ficam conversando aqui, muitos acham até eles engraçados. Eles acham é bom vir pra cá, quer dizer, tem, tem muito professor que deixa sem recreio. Vai funcionar, mas é nunca! Então a gente precisa repensar até essas práticas. Eu, particularmente, acredito que é pelo envolvimento prazeroso, só que quando você vai pra esse envolvimento, prazeroso, eles confundem a prática da brincadeira ou do jogo, com, com uma permissividade sua em relação ao que eles podem fazer. Eles já estão acostumados, é com aquela aula mesmo de senta, fica aí quietinho, faz a atividade, só cópia aí pronto acabou. Não há, eles não estão abertos pra a prática do jogo, da dinâmica. Até aqui, eu tentei fazer uma queimada aqui no pátio, não funciona porque eles não ficam parados para seguir as regras do jogo, eles ficam, na angústia deles, na ânsia de fazer alguma coisa, eles ficam correndo pelo pátio, perturbando as outras salas de aula, no momento em que eles poderiam estar aproveitando no pátio, aquele jogo, o jogo da queimada ou qualquer outro tipo de jogo.

Fominha pergunta para Papai Smurf: “**O que você acha da forma como é enfrentado o *bullying*?**”. O professor aduz que a Fominha falou sobre punição e assim, ressalta por meio

da modalidade subjetiva **“eu penso”** para destacar que as práticas de enfrentamento ao *bullying* utilizadas na escola **“não funcionam com esses meninos”** e utiliza a modalidade objetiva **“eles acham”** para afirmar que os alunos consideram divertidos ficarem sem recreio. Smurfette indaga o professor se ele está se referindo à “questão do castigo”.

Papai Smurf explicita que enquanto os professores conversam na sala, os alunos ficam é se divertindo e recorre a modalidade objetiva **“muitos acham”** para evidenciar que a punição não obtém o resultado que os professores almejam, pois os alunos consideram é engraçado. O professor é enfático ao explicitar que a prática da punição não colabora para o enfrentamento ao *bullying*, conforme observamos na expressão “[...] Vai funcionar, mas é nunca!”. E instaura por meio da modalidade deôntica de necessidade **“precisa”** para apresentar o seu posicionamento de que **“a gente precisa repensar até essas práticas”**.

Diante do exposto, Papai Smurf recorre à modalidade epistêmica **“acredito”** para afirmar que a sua prática é perpassada pelo envolvimento prazeroso, conforme observamos na expressão “[...] particularmente, **acredito** que é pelo envolvimento prazeroso”. Por sua vez, ela afirma que o professor ao realizá-lo com os alunos, evidencia que **“eles confundem a prática da brincadeira ou do jogo, com, com uma permissividade, sua relação ao que eles podem fazer”**. E justifica que esse comportamento por parte dos alunos ocorre em virtude de que **“[...] eles já estão acostumados, é com aquela aula mesmo de senta, fica aí quietinho, faz a atividade, só cópia aí pronto acabou”**.

O professor reitera que **“eles não estão abertos pra prática do jogo, da dinâmica”**, em seguida, expõe o exemplo da queimada, a qual foi realizada no pátio da escola e ele enaltece que **“não funciona porque eles não ficam parados para seguir as regras dos jogos, eles ficam, na angústia deles, na ânsia de fazer alguma coisa, eles ficam correndo pelo pátio”**, em vez de **“[...] estar aproveitando no pátio, aquele jogo [...]”**

O discurso proferido por Papai Smurf remete a compreensão de que o professor não considera viável a punição no enfrentamento ao *bullying*, pois os alunos acham é engraçado, consequentemente continuam a perpetuar o comportamento violento. Nessa perspectiva, recorremos a Vigotski (2010) para elucidar o posicionamento do professor, haja vista que deixar de realizar determinada ação em virtude do medo não colabora para que possibilite a produção de um ato ético. Dito em outros termos, o professor não cria as condições objetivas e subjetivas para que o aluno conheça os significados dos valores humanos que permeiam seus comportamentos violentos, bem como não são instigados a vivenciarem contextos formativos em que novos valores aos seres incluídos possam possibilitar práticas marcadas pelo valor da não-violência e assim promova uma sociedade pautada por princípios éticos.

Nessa perspectiva, o professor afirma que utiliza o envolvimento prazeroso, apesar dos alunos confundirem a brincadeira com a permissividade. Assim, aduz que eles estão acostumados é com a punição. Fazemos uma inferência em relação ao relato do papai Smurf, pois baseado em Vázquez (2008) consideramos que o aluno para incluir novos valores no enfrentamento ao bullying é necessário que haja a progressão moral, ou seja, os valores necessitam serem discutidos para terem sentido para o aluno, uma vez que a imposição de valores não colabora para que os alunos conheçam seus significados e produzam sentidos que os instiguem a vivenciarem aqueles comprometidos com convívio ético em sociedade. Dito em outros termos, o professor não instiga o aluno a refletir criticamente o comportamento violento, conseqüentemente não são criadas as possibilidades necessárias para conhecer as causas que demarcam os contextos de formação orientados por valores humanos que não colaboram para a formação de um cidadão ético, e conseqüentemente intervir nessa realidade (VIGOSTSKI, 2010).

Vázquez (2008) destaca que a progressão moral é conquistada a partir do aumento do grau de consciência sobre os valores humanos, as normas, as regras e os princípios que sustentam o comportamento da moral estabelecido socialmente e também pela liberdade de decidir coletivamente e individualmente aqueles valores que condizem com as necessidades. Desse modo, consideramos que o discurso proferido pelo papai Smurf nos permiti compreender que os alunos não avançam na questão dos valores humanos, pois não ampliam sua consciência crítica por se sentirem presos mediante uma ética que é legisladora e prescrita como verdade absoluta e caso não seja respeitada serão punidos, conseqüentemente não desenvolvem a responsabilidade moral que implica ao sujeito a não ignorar as circunstâncias e as conseqüências de suas ações, revelando o caráter consciente e que a causa dos seus atos estejam nele próprio (causa interna) e não em outro agente (causa exterior) (VÁZQUEZ, 2008).

A seguir, questionamos Papai Smurf sobre sua prática de enfrentamento ao *bullying* na sua sala de aula. Extraímos o episódio do Segundo Encontro Coletivo, realizado no dia 24 de março de 2017.

Fominha: E você, Papai Smurf, como você enfrenta o *bullying* na sala de aula?

Papai Smurf: Eu tenho uma experiência, uma vivência, que se transformou em alguns, eu vou pegar esse exemplo, eu tenho um vídeo, que é um videozinho, até em desenho animado, chamado kiriku. Kiriku era um meninozinho africano e no desenho aparece o meninozinho, o desenho do meninozinho, pretinho, que os meninos ficam brincando com ele, Kiriku é de uma tribo africana. Aí, o kiriku conversando com o sábio lá da tribo, ele consegue reconhecimento pra sair da tribo dele e ir atrás do conhecimento. É um desenho bem interessante...

Papai Smurf: Kiriku. Kiriku. Aí, você veja, as pessoas trabalham com esse desenho, aí eu botei, uma vez, para os meninos, que eu trabalhava, aí eu fiquei assim, foi uma experiência ruim porque tinha um menino que ele era pretinho e sofria *bullying* todo dia, e as características físicas dele eram muito parecidas com a do Kiriku. E, aí, os meninos começaram a chamar esse menino de kiriku. E ele se sentiu mal e eu também, porque a proposta era trabalhar aquela história pra eles não ficarem bitolados naquela questão deles, da cultura deles, daquela coisa miúda que eles vivem da comunidade. E irem atrás de outras informações, em outras situações, e que eles buscassem o conhecimento como o meninozinho africano fez, mas eles não pegaram a proposta, a ideia da história, eles apenas pegaram a imagem do *kiriku* que era africano diferente deles e que parecia com o menino.

Smurfette: com o colega.

Papai Smurf: Com o colega. E começaram chamar o menino de Kiriku. E pronto, aquele apelido do menino pegou. Kiriku, o apelido menino é kiriku.

Smurfette: Meu Deus do céu.

Papai Smurf: Aí depois disso, eu.

Fominha: Isso aconteceu em uma sala de aula, você passando essa atividade que eles reconheceram outro aluno?

Papai Smurf: foi. Aí... eles pegaram a imagem do menino pra associar com a imagem do menino porque parecia com o menino africano de uma forma pejorativa pra mexer com o outro.

Smurfette: Uma aula tão interessante.

Fominha: Você iria trabalhar o que com esse filme?

Papai Smurf: Era a questão da busca, da saída de uma condição cultural para uma busca de conhecimentos em outros ambientes, que foi o que o Kiriku fez, ele sai da tribo, ele sai de uma condição e vai pra outra independente da orientação dos que estavam do seu lado, ele despertou. Eu quero ir atrás do conhecimento, eu vou atrás de novas informações e ele consegue de fato, pegar as informações em um outro ambiente e ele volta pra tribo e traz pra tribo.

Fominha: Então, você, de acordo com esse relato, você quis me dizer que você busca trabalhar isso...

Papai Smurf: É...

Fominha: Mas como é que você enfrentou? Porque os meninos fizeram *bullying* com esse menino na aula, como é que saiu, ? Se sobressaiu, você avançou?

Papai Smurf: Aí, eu fiquei, eu fiquei sem como desfazer aquilo. Tanto é que eu não trabalho mais por conta disso. Porque fugiu do meu, da minha alçada, da minha condição, refazer aquilo ali até porque essa explicação do africano em relação a nós, aqui, do ocidente, toda a questão histórica, daqui que eu fosse explicar pra eles, eu não teria condição, de colocar isso na cabeça deles. Por mais que eu diga “não, todos tem valor”, o meu argumento seria insuficiente ali, a minha fala naquele momento não seria suficiente para mostrar que eles estavam errados.

Esse episódio foi marcante ao ponto que “aquele apelido do menino pegou”. A professora Smurfette ficou espantada, conforme visualizamos na expressão “Meu Deus do céu”, uma vez que considerou que a aula poderia ser interessante. Logo após, Fominha perguntou o que seria trabalhado nesse filme. O professor afirma que iria trabalhar “a questão da busca, da saída de uma condição cultural para uma busca de conhecimentos em outros

ambientes” e reitera por meio da modalidade epistêmica “**eu quero** ir atrás do conhecimento, **eu vou** atrás de novas informações”.

Em seguida, Fominha questionou como o professor Papai Smurf se sobressaiu dessa situação de *bullying*. Ele relatou que “**eu fiquei sem como desfazer aquilo**”, pois “[...] **fugiu do meu, da minha alçada, da minha condição**”. Ele justificou por meio da modalidade deôntica “**eu não teria** condição, de colocar na cabeça deles”, uma vez que se trata de “toda a questão histórica, daqui que eu fosse explicar pra eles”. Assim, reforça esse posicionamento ao dizer por meio da modalidade deôntica que “**não, todos tem** valor”, ainda seria insuficiente para mostrar para os alunos que estavam errados.

O discurso proferido pelo professor remete ao entendimento de que os alunos não compreenderam a proposta da sua aula e que a “brincadeira” realizada por eles se tratava da modalidade violência, conhecida como *bullying* que possui “[...] sua especificidade, implicações e consequências nefastas, visto que acarreta enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e socieducacional” (PEDRA, 2005, p. 9). Nesse contexto, o professor afirma que não tinha condições de intervir e justifica o comportamento violento dos alunos em razão das questões históricas. Tal afirmação nos faz compreender que a “brincadeira” cometida com a vítima é considerada como algo banalizado pelos agressores e que faz parte do cotidiano, revelando que os valores humanos que permeiam o contexto escolar não são discutidos e nem direcionados para se obter uma decisão coletiva, consequentemente os valores incluídos nas relações interpessoais por meio dos hábitos e costumes (VÁZQUEZ, 2008) colaboram para elevação dos índices de violências.

Papai Smurf ao relatar que os alunos “**não, todos tem** valor”, elucida que eles possuem valores que foram elencados no decorrer do processo sócio-histórico, já que o valor humano é formado por fatores objetivos (costumes, tradição, sistemas de normas, função social) que são determinados socialmente e fatores subjetivos (decisão coletiva e responsabilidade social). Destacamos que o professor possui o estágio de consciência desenvolvido perante os valores humanos que são apresentados na sua sala, mas afirma que não tem condições de intervir sobre a situação de violência e privilegia não continuar com a aula.

Papai Smurf ao relatar a sua aula sobre o Kiriku, afirma que objetivou mostrar aos alunos que a busca do conhecimento proporciona novas possibilidades na vida de uma pessoa. Entretanto, o comportamento inesperado por parte dos alunos em cometer o *bullying* utilizando a imagem do menino Kiriku com o colega de classe, desestabilizou o professor de tal forma que o mesmo não se reconhece como um agente intelectual e transformador, já que afirma no seu discurso que sabe que os alunos tem valores, mas não tem condições de intervir.

Desse modo, ao afirmar que não tem condições de intervir distancia-se do pensamento de Giroux (1997, p.163), o qual explicita que o professor é um agente intelectual e transformador quando o ponto de partida da sua prática não se limita a um “[...] estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”. Assim, destacamos que o professor ao trabalhar o filme do Kiriku com a intencionalidade de mostrar a importância de determinados valores que garantem a ascensão social, não deveria desconsiderar a historicidade do homem negro, sobretudo seus desafios, conquistas e retrocessos. Esse entendimento, possibilitaria ao aluno se reconhecer como sujeito sócio-histórico que está imerso ao uma rede múltipla de valores humanos que podem ou não colaborar para a promoção de uma sociedade ética que visa a não violência e a ascensão social por meio da busca de novos conhecimentos.

Partindo dessa afirmação, consideramos que o professor Papai Smurf necessita vivenciar contexto de formação que o possibilite, conhecer os significados dos valores que permeiam sua prática e das relações demarcadas pela violência. Assim, produzirá novos sentidos que se distancia de uma postura de desistência por reconhecer outras formas de enfrentamento ao bullying que não estejam vinculadas aos valores que privilegiam: o reconhecimento utilitário dos objetos, fatos e acontecimentos, predominância pelo desejo de resultados imediatos e úteis aos indivíduos e a identificação das consequências práticas.

Nesse sentido, depreendemos que o professor é orientado pelos valores do **utilitarismo, imediatismo e sentido prático**, pois visa atender aos seus interesses pessoais de forma rápida e imediata, ou seja, almeja que os alunos aprendam os ensinamentos oriundos do filme rapidamente, sem levar em consideração o conhecimento prévio deles e também sem estabelecer uma fundamentação teórica clara e objetiva, consequentemente não instiga os alunos a repensarem criticamente a sua realidade e os aspectos históricos e sociais do filme, bem como os valores humanos que permeiam a história do Kiriku e de relacioná-los ao vivido dos alunos no contexto de violência escolar.

Diante do exposto, ressaltamos que o Papai Smurf é orientado por valores humanos da perspectiva do pragmatismo, configurando práticas utilitaristas, uma vez que o professor prima pelos os seus interesses pessoais em detrimento das necessidades dos contextos vitimados pelo *bullying*. Ademais, ao ser questionado sobre sua prática de enfrentamento ao *bullying* utiliza a descrição de suas práticas, sem fazer relação com a teoria. Privilegia os valores do **utilitarismo, imediatismo e sentido prático** a fim de garantir o atendimento dos seus interesses pessoais de forma rápida e imediata, desconsiderado que o aluno é um ser social e histórico que ao serem

criados espaços dialógicos desenvolverá uma consciência mais crítica e vivenciar novos valores que colaboram para a transformação dos contextos escolares vitimados pelo *bullying*.

Diante desse posicionamento, questionamos o Papai Smurf sobre a contribuição de sua aula no enfrentamento ao *bullying*. Extraímos o episódio do Segundo Encontro Coletivo, realizado no dia 24 de março de 2017.

Fominha: Então, eu faço o gancho, qual a contribuição da sua aula para o enfrentamento ao bullying?

Papai Smurf: Nesse sentido, eu tentei, mas não consegui. Não consegui porque, de fato, eu os insuflei a uma dedução estereotipada, preconceituosa que eles já tinham.

Fominha: Então, tu achas que reforçou?

Papai Smurf: Eu reforcei. Que eles foram buscar apenas na imagem do menino associar ao personagem da história porque nós, nós, não vivenciamos os estereótipos africanos positivamente.

Fominha: É. Porque o que é preto é ruim. Eu acho interessante...

Papai Smurf: A gente não vê uma atriz um ator principal afrodescendente.

Fominha: A gente diz, vou deixar isso na minha lista negra, as coisas ruins eu deixo na gaveta.

Robusta: Cuidado com as palavras.

Fominha: Cuidado com as palavras, menina. Isso tá tão reforçado no nosso linguajar.

Smurfette: É igual cabelo, cabelo cacheado. O meu, eu cresci, minha mãe falando que meu cabelo era ruim. Assim porque era muito cacheado, bem enroladinho mesmo, bem enroladinho.

Fominha: E a gente não quer.

Fominha indaga Papai Smurf “qual a contribuição da sua aula para o enfrentamento ao *bullying*? Ele é enfático ao afirmar que “eu tentei, mas não consegui” e justificou dizendo “eu insuflei eles a uma dedução estereotipada, preconceituosa que eles já tinham”. Em seguida, Fominha questiona por meio da modalidade “tu acha” se a situação descrita reforçou o preconceito.

Papai Smurf utiliza a modalidade epistêmica “eu reforcei” para afirmar que reforçou a situação descrita, uma vez que considerou que “eles foram buscar apenas na imagem do menino associar ao personagem”, resultando na perpetuação de estereótipos africanos de forma negativa. Tal posicionamento é justificado, uma vez que o professor “reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 364), ou seja, buscou na prática a solução da problemática do *bullying*, desconsiderando o aluno como ser social e histórico que demarca sua existência e dada às condições necessárias reflete criticamente os comportamentos violentos vivenciados na sua realidade e caso deseje intervir de forma a transformá-la.

Fominha instaura a modalidade subjetiva “eu acho” para externar que considera interessante a questão de que “preto é ruim” e exemplificou por meio da modalidade subjetiva “eu deixo” para explicitar que coisas ruins coloca na gaveta e na lista negra. Assim como, não é visto uma atriz ou ator afrodescendente. Robusta¹⁴ realça a importância do “cuidado com as palavras” e Fominha acrescenta que “isso tá tão reforçado no nosso linguajar”. Smurfette faz comparação do exemplo do preto com a questão do cabelo cacheado e confessa que quando criança “o meu, eu cresci, minha mãe falando que meu cabelo era ruim”. Desse modo, observamos a presença de estereótipos e valores humanos que não contribuem para a formação de um cidadão pautado em princípios éticos, e que muitas vezes são banalizados pela sociedade, revelando a necessidade de discutir valores humanos de forma coletiva, livre e consciente a partir dos fatores objetivos determinados socialmente e historicamente e dos fatores subjetivos que demonstram as escolhas individuais, respaldados pelos sentidos produzidos.

O discurso proferido por Papai Smurf remete a compreensão de que ao produzir práticas que visam os valores do **utilitarismo**, **imediatismo** e **sentido prático** oriundos dos contextos formativos do pragmatismo, consideramos que ele não privilegiou a reflexão crítica de forma que os alunos reconhecessem novos valores que possibilitassem práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*, uma vez que não criou as condições necessárias para que os alunos conhecessem e tomassem uma decisão coletiva perante os valores humanos que permeiam uma sociedade ética¹⁵. Assim, os alunos por não desenvolverem uma consciência crítica reproduziram práticas fossilizadas pautadas naqueles valores habitualmente elencados nas situações de violência, provocando a perpetuação do racismo durante aula com o uso do vídeo do Kiriku.

Em seguida, indagamos Papai Smurf sobre o que ético para a escola.

Fominha: Vamos pensar assim, o que seria ético para a escola?

Papai Smurf: O que eu sinto é que o grito, aquela resposta ela nem vai resolver, independente da forma que ela aconteça, eu penso o ideal seria uma conversa, uma abertura pra um debate mais aprofundado.

Fominha: E você consegue conversar?

Papai Smurf: Não, eu até tento.

Fominha: Vamos voltar para o aluno, nesta aula do Kiriku. Você chegou com uma intenção, essa intenção era para que eles refletissem sobre a história dele, como ele se sobressaiu, como deu a volta por cima, só que se tornou uma coisa...

Papai Smurf: O filme é bem descontraído, é para a criança, tem música, tem falas repetidas que é pra chamar a atenção e tem os personagens que são africanos, negrinhos.

¹⁴ É a participante da pesquisa e graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

¹⁵ É uma sociedade que tem origem biológica, individual e social, portanto não é respaldada somente pelo princípio da exclusão (egocentrismo), mas que também privilegia o princípio da inclusão (altruísmo). Ademais, necessita da religião ética para promoção do “pensar bem” (MORIN, 2011).

Fominha: E como você se sentiu nesse momento?

Fominha: A gente segue uma ética, um valor que é para formar aquele aluno para determinado conteúdo e ao mesmo tempo a gente sente que você está tratando da questão individual, qual seria essa questão individual? Uma coisa que você acredita como ético, valor...

Papai Smurf: Eu acredito que é importante a gente levar essas questões mesmo para as crianças, esses questionamentos a respeito de valor, a respeito de diferença, só que, na realidade isso não acontece. Eles (os alunos) não têm a capacidade de absorver esse tipo de discussão.

Dando continuidade à discussão, indagamos Papai Smurf “o que seria ético para a escola?”. O professor pronunciou que “[...] que o grito, aquela resposta ela não vai resolver” e acrescenta que “[...] o ideal seria uma conversa, uma abertura para um debate mais aprofundado”. Fominha questiona se o professor consegue realizar um debate mais aprofundado e ele responde enfaticamente que “Não, eu até tento”.

Logo depois, Fominha retorna a falar sobre a aula que tratou sobre o Kiriku e ressaltou que o professor teve a intenção de que todos refletissem sobre a história do menino Kiriku. Papai Smurf enfatizou que o filme é bem descontraído e possui personagens negros e africanos. Fominha questiona Papai Smurf sobre que o sentiu naquele momento e acrescenta que “a gente segue uma ética, um valor que é para formar aquele aluno para determinado conteúdo e ao mesmo tempo a gente sente que você está tratando da questão individual” e por último questiona “qual seria essa questão individual”.

Papai Smurf responde por meio da modalidade apreciativa “eu acredito” que considera importantes as questões que dizem respeito ao valor e às diferenças, mas é contundente ao dizer que na realidade isso não acontece, uma vez que os alunos “não tem a capacidade de absorver esse tipo de discussão”.

O discurso enunciado por Papai Smurf evidencia que não adota o grito por considerar que não vai resolver, assim defende a importância do debate, apesar de não conseguir realizá-lo. Desse modo, o professor revela que não é condizente com condutas autoritárias, uma vez que não busca executar na sua prática a imposição de valores e a punição para assegurar um bom comportamento do aluno e garantir a não-violência no contexto escolar. Acrescentamos que de acordo com o discurso do professor, consideramos que a ética adotada nas escolas se assemelha aquela da sociedade tradicional, a qual se manifesta como legisladora e prescritiva das regras, princípios, valores entre outros, por meio de hábitos e costumes, e mantidas por intermédio do medo ou por fuga da punição (DELÁRIO JÚNIOR, 2013).

Nessa direção, ao ser indagado sobre a questão individual da ética, o professor Papai Smurf afirma que os assuntos relacionados aos valores e o respeito às diferenças são importantes. Entretanto, isso não acontece pela incapacidade dos alunos de “absorver esse tipo

de discussão”. Tal posicionamento traz a compreensão de que o professor não reconhece o aluno como sujeito social e histórico que se desenvolve com as relações mantidas e vice versa, portanto as condições objetivas e subjetivas produzidas não foram suficientes para que ele elevasse a consciência crítica e assim reconhecer que os valores humanos diferentes dos habitualmente estabelecidos nas práticas fossilizadas possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao bullying.

A seguir, Fominha indaga Papai Smurf porque considera que os alunos “[...] não tem capacidade de discutir sobre valores?”.

Fominha: Você acha que eles não têm capacidade de discutir sobre valores?

Papai Smurf: Não seria falta de capacidade, seria falta de trabalho nesse sentido, como não há um trabalho voltado pra essas questões eles não dão nenhum valor.

Fominha: E como você se sente quando se depara com essas situações de bullying? Por exemplo, nesse caso do Kiriku (do ocorrido na sala de aula) você ficou sem reação, ficou perplexo, ficou parado, você ficou como Edgar Morin vai dizer “ou você fica paralisado ou você fica frustrado”.

Papai Smurf: Eu fico paralisado e ao mesmo tempo frustrado. Aquela frustração é tão grande que eu fico me debatendo comigo mesmo e aquilo causa uma coisa tão ruim de dentro de mim.

Fominha: Por que causa essa coisa ruim?

Papai Smurf: Porque eu quero que a coisa aconteça, que algo que aconteça de positivo em relação aquilo que eu estava almejando que acontecesse, algo de positivo e quando não acontece eu fico, eu mesmo me debatendo dentro de mim mesmo sem ter uma condição de colocar para fora, de tentar envolver aquela situação pra que isso acontecesse da forma que eu imaginei, eu fico só comigo mesmo.

Fofinha: Você intenciona a coisa, mas no processo acontece outra coisa que não é desejável e vai te deixando inquieto. Dentro dessa ética da sociedade que coloca pra gente respeitar o sistema para gente ter um currículo dentro da escola e ter um resultado e essa ética individual que te deixa afetado negativamente, é isso?

Papai Smurf : Sim.

Fominha: Você é afetado negativamente porque você acredita que poderia dá certo. Mas qual o valor você acreditaria que poderia da certo?

Papai Smurf : O valor que eu acredito que deveria dá certo era o valor da abertura, do diálogo, da construção, dos pais. Eu acredito até que isso deveria até acontecer em uma sala de aula com essas crianças, mais não acontece, eles só ouvem o grito.

Fominha: E por que isso não acontece?

Papai Smurf: É porque é algo cultural, algo que já foi enraizado, já está no subconsciente deles e eles não acredita em outra proposta. E por conta disso, é o que penso em relação a realidade histórica.

Fominha externaliza em seu discurso o seguinte questionamento para Papai Smurf “Você acha que eles não têm capacidade de discutir sobre valores?”. O professor realça “Não seria falta de capacidade, seria falta de trabalho nesse sentido” e justifica dizendo a necessidade de um trabalho voltado para as questões dos valores e como não existe, os alunos não “dão nenhum valor”. Logo depois, Fominha indaga o professor sobre como se sente com situações de bullying e retorna a mencionar o episódio do Kiriku, ressaltando que ele “ficou sem reação, ficou perplexo, ficou parado” e utiliza a interdiscursividade explícita para afirmar por meio de

Edgar Morin que Papai Smurf ao enfrentar o *bullying* “você fica paralisado ou você fica frustrado”. Tal posicionamento nos remete a compreensão de que o professor vivenciou um problema ético, ou seja, “dois deveres antagônicos se impõem” (MORIN, 2011, p.47). De um lado, almeja que os alunos compreendam valores humanos que proporcionam a ascensão social e o bom convívio em sociedade a partir do filme Kiriku e por outro lado, é cobrado pela exigência de promover um ensino que corresponda às demandas do sistema escolar.

De acordo com Morin (2011, p. 47), “o conflito entre dois deveres imperiosos tende a determinar uma paralisia ou uma decisão frustrante ou arbitrária”, portanto, o professor ao se deparar com a não efetivação de seus objetivos em sua aula, ficou paralisado por não saber o que fazer e também por tomar uma decisão frustrante de não mais utilizar o filme do Kiriku. Assim, aduzimos que Papai Smurf privilegia atender os seus interesses em detrimento de focalizar as necessidades produzidas socialmente e historicamente mediante a problemática do *bullying*, haja vista que em outros momentos observamos que ele não considera as múltiplas relações que perpassam os contextos formativos orientados por valores humanos. Dito em outros termos, o professor escolheu o caminho mais fácil, pois trabalhar com valores humanos que atendam uma ética que privilegia o bem comum e a não violência, requer que nos distanciamos da fragmentação e compartimentação dos conhecimentos e que principalmente não ignoramos a realidade vitimada pelo *bullying*.

Logo em seguida, Fominha evidencia no seu discurso que a ética proposta pela sociedade requer que respeitamos o sistema para que o currículo dentro da escola promova um resultado, e ainda questiona se a ética individual afeta negativamente o professor. Papai responde por meio da modalidade epistêmica “sim”.

Diante dessa afirmação, Fominha indaga o professor, “Mas qual o valor você acreditaria que poderia dar certo?”. Papai Smurf utiliza a modalidade implícita “valor da abertura, do diálogo, da construção, dos pais” para dizer os valores que considera viáveis no enfrentamento ao *bullying*. Desse modo, evidenciamos que o professor ao relatar de forma implícita os valores que condizem com a realidade vivenciada por ele, aduz a compreensão de que considera importante “trabalhar pelo pensar bem”, pois “liberta os conhecimentos do fechamento” e “concebe uma racionalidade aberta” (MORIN, 2011, p. 62-63) que proporcionam “[...] tomar consciência das degradações éticas produzidas pelas histerias coletivas” (MORIN, 2011, p.65). Acrescentamos, com base no discurso do professor, que tais medidas não são produzidas de forma imediata e nem no isolamento, pois ele menciona que se trata de uma construção e também da necessidade da participação dos pais.

Depreendemos no discurso do professor que apesar de considerar viável os valores mencionados anteriormente, afirma categoricamente que os alunos “[...] só ouvem o grito”. Depois, Fominha questiona o professor “E por que isso não acontece?”. O professor é enfático ao responder que o uso do grito no combate ao *bullying* “é algo cultural, algo que já foi enraizado, já está no subconsciente deles e eles não acreditam em outra proposta” e acrescenta por meio da modalidade subjetiva “eu penso” para ressaltar seu posicionamento em relação à realidade histórica.

Diante desse posicionamento, compreendemos que o professor considera que o uso do grito é amplamente aceito no ambiente escolar em virtude de ser resultado de uma “realidade histórica”, sendo agravado pela banalização da violência escolar, especialmente o *bullying*. Desse modo, os professores ao acatarem esses dois posicionamentos encontram-se num estágio de consciência que meramente reproduz um comportamento moral respaldado por valores humanos que são prescritos e condicionados por hábitos e costumes que permeiam a sociedade vigente, a qual não permite que seus membros participem de espaços de reflexão crítica que colaboram para escolha coletiva e responsável (VÁZQUEZ, 2008) daqueles valores que colaboram para efetivação da não violência.

Partindo do exposto, consideramos que o professor Papai Smurf elenca nos contextos de formação, valores humanos da perspectiva pragmática, configurando práticas utilitárias uma vez que busca na prática explicar suas experiências e ao enfrentar o *bullying* privilegia atender aos seus interesses pessoais em detrimento de transformar os espaços escolares vitimados pela problemática estudada. Dessa forma, escolhe valores do **utilitarismo**, **imediatismo** e **sentido prático** a fim de lograr êxito perante os seus objetivos traçados no processo de ensino e aprendizagem, entretanto por não considerar a historicidade, materialidade e movimento das relações mantidas nos contextos formativos e nas práticas de enfrentamento ao *bullying* estabelece uma postura frustrada mediante a sua prática.

A seguir apresentamos os contextos formativos orientados por valores humanos de perspectiva tecnicista e suas conexões com as práticas punitivas e repressivas.

3.1.2 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao *bullying*: produzindo valores fundamentados na técnica

Hoje você é quem manda. Falou, tá falado. Não tem discussão. A minha gente hoje anda. Falando de lado. E olhando pro chão, viu. Você que inventou esse estado. E inventou de inventar. Toda a escuridão. Você que inventou o pecado. Esqueceu-se de inventar. O perdão.

(CHICO BUARQUE)

O cenário brasileiro instalado a partir do dia 31 de março de 1964, em virtude do golpe militar que induziu a deposição do presidente João Goulart, encaminhou o país para um retrocesso nos campos político-administrativo, econômico e educacional, conforme destaca (PILETTI, N; PILETTI, C, 2009).

No campo educacional, como apresenta a epígrafe retirada da música “Apesar do amanhã” de Chico Buarque, os estudantes e professores brasileiros vivenciaram um período marcado por um Estado em que os militares “inventaram”, permeado por uma “escuridão” condicionada pelo autoritarismo, silenciamento, repressão, e que, muitas vezes, justificou a invasão de escolas por policiais, prisões e exilamentos para aqueles contrários aos ideais do governo militar.

De acordo com Claudino Piletti e Nelson Piletti (2009), as escolas, durante o período da ditadura (1964-1985), eram “observadas” por agentes dos órgãos de informações do governo, sob a supervisão e controle do Serviço Nacional de Informações (SNI).

Evidenciamos que uma das formas de silenciamento produzida pelo governo militar, aconteceu, no dia 9 de novembro de 1964, quando foi instituída e sancionada a Lei n. 4.464/1964 (BRASIL, 1964), conhecida como Lei Suplicy de Lacerda (Ministro da Educação nesse período). Essa lei objetivou transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientações do Ministério da Educação (MEC), em outras palavras, dissipar o movimento estudantil. Nessa ocasião, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes.

Segundo Claudino Piletti e Nelson Piletti (2009), os estudantes não poderiam mais se reunir para discutir os problemas levantados por eles, bem como reivindicar mais vagas nas escolas e universidades públicas do país e melhores condições de ensino. Entretanto, eles se reuniam de forma clandestina, mesmo com a sua sede, situada na cidade do Rio de Janeiro, tomada pela polícia e interdita.

Partindo desse contexto, Cunha (2009) aponta que o legado da ditadura militar para educação brasileira resultou de dois aspectos: a educação tratada em função da simbiose Estado-capital e a educação tratada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Com base no primeiro quesito, o autor relata que:

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio (CUNHA, 2009, p. 361).

Desse modo, a partir do quadro vivenciado pela população brasileira na época da ditadura, destacamos as seguintes medidas adotadas pelo governo: a extinção do regime de cátedras e a modernização da organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, com base no princípio da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; ampliação dos recursos destinados à pós-graduação; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, expansão do setor privado no nível superior, entre outros.

Já o segundo aspecto que trata da regeneração da moral do indivíduo e da sociedade por meio da educação foi fundamentado pelos ideais do positivismo e do cristianismo. Tinha como meta resgatar os valores difundidos pela igreja católica, mas principalmente reestabelecer a ordem da sociedade.

No dia 12 de setembro de 1969 é sancionado o Decreto-Lei n. 869/1969 (BRASIL, 1969), que previa a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. O art. 2º, apoiado nas tradições nacionais, apresenta as finalidades dessa disciplina:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento organização sócio político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem

comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969)

A disciplina moral e cívica tinha como objetivo promover a restauração dos princípios do cristianismo, como forma de os indivíduos privilegiarem os valores de dignidade humana, do amor, de liberdade e de responsabilidade, mediante os preceitos de Deus. Ademais, não poderia ser deixado de lado o amor à pátria (nacionalismo), o respeito às tradições, as instituições, o aperfeiçoamento do caráter com o apoio na moral e principalmente à obediência as leis impostas pelo governo que primava pelo trabalho e integração na comunidade.

O art. 3º, especificamente, os incisos 1 e 2 do Decreto-lei preveem que:

Art 3: A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira.”.

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo. (BRASIL, 1969)

Dessa forma, o caráter obrigatório dessa disciplina demarcava que o ensino da moral era substancialmente supervisionado e imposto pelo governo haja vista que os valores difundidos garantiriam “[...] controlar a “desordem social” vista como causadora dos malefícios da sociedade brasileira. Valores como o nacionalismo, visto como o amor à pátria e aos seus governantes, para o alcance do progresso geral, foram colocados como fins de toda a educação” (MENIN, 1991, p. 94)

Menin (1991, p. 95) reitera que “[...] valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”. Desse modo, essa disciplina, era tida por muitos como desnecessária, pois se caracterizava pela artificialidade e não atendia satisfatoriamente a população brasileira que vivia na “escuridão” dos mandos e desmandos do governo militar, tornando-se alvo de críticas e de teor pejorativo.

É importante salientar que esse quadro de repressão e imposição de valores vivenciados pela educação brasileira era agravado pelas exigências da indústria de preparar em tempo hábil profissionais capacitados e treinados para trabalhar nos diversos setores que regiam a economia

brasileira naquele momento. Desse modo, difundiu-se um modelo de contexto formativo norteado por valores humanos respaldados pela perspectiva tecnicista.

Explicitamos que a perspectiva tecnicista de formação de professores surgiu no Brasil a partir da década de 1950, mas é implementada e executada nos final dos anos 1960, sendo predominante a partir de 1978 com as Leis 5.540/1968 (ensino universitário) (BRASIL, 1968) e 5.692/1971 (ensino de 1º e 2º graus) (BRASIL, 1971), as quais são tidas como marcos importante no ensino técnico brasileiro.

De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 356), a perspectiva tecnicista se propõe “[...] dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional”. Desse modo, o professor é um técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de atuação cujo objetivo é a qualidade do produto, a eficiência e eficácia e economia de sua execução. Behrens (2010, p. 48) destaca que “[...] o elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. O planejamento e controle asseguram a produtividade do processo”.

Os pressupostos epistemológicos da perspectiva tecnicista são ancorados na racionalidade técnica herdada do positivismo. A partir desse posicionamento o professor é um ser social que instaura na sua prática a reflexão técnica que tem a intencionalidade de proporcionar a “[...] avaliação da prática a partir de normas da teoria” (LIBERALI, 2010). Dito de outra forma, o professor é um aplicador dos conhecimentos teóricos a fim de enfrentar os problemas encontrados na sua prática, e que no caso deste estudo são as práticas que enfrentam o *bullying*.

A avaliação tem caráter reprodutivo, pois visa ao produto, haja vista que a educação é produzida como se fosse uma fábrica, na qual “[...] o aluno entra numa esteira de produção, é processado e resulta num produto” (BEHRENS, 2010, p. 51). Nesse sentido, o aluno é instigado a desenvolver a memória e a retenção, entretanto, essas exigências ocasionam o alto índice de reprovação (BEHRENS, 2010).

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 356) “[...] das leis ou princípios gerais podem ditar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos”. Nessa perspectiva, o aluno é executor passivo dessas leis, princípios, bem como dos valores humanos com o intuito de atingir os resultados almejados, desconsiderando a historicidade, os conflitos e as contradições que demarcam o ser social e as relações estabelecidas.

Com base nessa compreensão, Menin (1991, p. 94) realça que se trata de [...] uma educação em valores realizada de forma explícita, por transmissão de normas prontas, assumida

por um professor e por meio da qual se colocam normas morais no mesmo status que matérias científicas para as quais se cobram estudo e obediência. Dessa forma, como afirma Libâneo (1998, p. 29): a escola induz o professor a atuar com a intencionalidade de aperfeiçoar a ordem vigente demarcada pelo sistema capitalista, assim “[...] emprega a mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental”.

Para atingir as metas estabelecidas pela escola e a mudança de comportamento necessária, o professor adota procedimentos e técnicas que “[...] garantam o controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações” (LIBÂNEO, 1998, p. 29). Por sua vez, o professor como detentor do conhecimento e da verdade absoluta (moralina) organiza eficientemente situações que estimulem o condicionamento do comportamento por meio do reforçamento das respostas desejadas que contemplem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de reforçamento de estímulo-resposta foi difundida por Skinner e é conhecida como Behaviorismo.

Desse modo, o professor, ao produzir contextos formativos perpassados por valores humanos com teor tecnicista, configura práticas punitivas ou repressivas. Milani (2003) afirma que essas práticas proporcionam um efeito instantâneo de aparente sensação de segurança e que culminam na impunidade da violência, pois não são levados em consideração os sujeitos envolvidos (agressor, vítima e plateia).

O professor que adota a perspectiva tecnicista de valores humanos instaura na sua prática a antidualogicidade. Segundo Freire (1987, p. 46):

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

O professor que adota a antidualogicidade no processo de ensino-aprendizagem é tido como detentor do conhecimento e não considera o diálogo como possibilidade de aproximação dos sujeitos educacionais, uma vez que almeja controlar o comportamento do aluno por meio da imposição dos princípios, normas, regras, valores e ideologias. Dessa forma, desconsidera que o aluno se desenvolve no processo sócio histórico, afeta e é afetado pelas múltiplas relações que mantém, e por sua vez elenca valores, teorias, ideias, entre outras.

Diante desse posicionamento, Behrens (2010, p. 52) ressalta que “[...] o desenvolvimento tecnológico tem afetado profundamente os valores humanos e tem

impulsionado a destruição de valores de sobrevivência sadia no planeta, como solidariedade, a paz, a justiça e o amor”. Desse modo, o modelo de contextos formativos que primam por valores humanos de teor tecnicista tem instaurado valores tais como: verdade absoluta, ordem social e estabilidade pessoal, entre outros que impossibilitam o desenvolvimento de práticas diferenciadas no combate ao *bullying*.

Diante dessa compreensão, o professor adota o autoritarismo, conforme afirma Moraes (1995, p. 57):

[...] os autoritarismos estão na raiz de toda violência que vinha ocorrer em campo educacional. E muitas são as formas que os autoritarismos podem assumir, indo desde manifestações grosseiras e explícitas até expressões bastante dissimuladoras. De qualquer forma, os autoritarismos se caracterizarão sempre por uma fundamental indisposição ao diálogo.

O autoritarismo produzido pelo professor é respaldado por relações hierárquicas que impulsiona o aluno a não se sentir pertencente ao ambiente escolar, pois não é estabelecido um diálogo que o instigue a pensar criticamente perante a problemática explicitada. Dito de outra forma, o autoritarismo promove um monólogo que impossibilita a discussão sobre as teorias e práticas vivenciadas no contexto social, consequentemente, não reconhecem novos valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas, uma vez que “[...] converte sua prática numa incessante busca dos comportamentos desejados” (BEHRENS, 2010, p. 49).

Freire (1987, p. 16) enfatiza que:

O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem: é fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura. Na solidão, uma consciência, que é consciência do mundo, adentra-se em si, adentrando-se mais em seu mundo, que, reflexivamente, faz-se mais lúcida mediação da imediatez intersubjetiva das consciências. A solidão – não o isolamento – só se mantém enquanto renova e revigora as condições do diálogo.

O “fechamento da consciência”, nada mais é do que a indisposição do professor para discutir os valores humanos que norteiam os contextos formativos e as situações de *bullying* que oprimem o aluno, ou seja, impede a reflexão crítica a fim de trazer à tona as contradições e gerar conflitos no intuito de desenvolver uma consciência mais crítica. Assim, o aluno é direcionado a não questionar a punição que recebe, pois a finalidade é o aprendizado do certo e do errado, do valioso e do não valioso, dos direitos e dos deveres, consequentemente desenvolvem a consciência de que serão punidos tanto na escola quanto na sociedade (MACHADO, 2014).

O professor que produz contextos formativos orientados por valores humanos com teor tecnicista é tido como instrumentalizador do processo de ensino aprendizagem, bem como no enfrentamento ao *bullying*, assim configura práticas punitivas ou repressivas que tem como foco a modelagem do comportamento dos alunos por meio do controle e da imposição de valores que garantam o controle da problemática em tela com o intuito de obter o produto do processo do ensino e de aprendizagem. Para isso, privilegia valores humanos como a verdade absoluta (moralina), a ordem social e a estabilidade pessoal permeados pela antialogicidade. Em outras palavras, o professor reconhece o aluno como um participante passivo que deve compreender o certo e o errado e obedecer aos valores impostos pela escola, para que se produza bons resultados exigidos pelo sistema escolar.

A seguir, apresentamos trechos produzidos pelo coletivo investigado extraído do Segundo Encontro Coletivo realizado no dia 24 de março de 2017. Com base nas reflexões subsidiadas pelo vídeo “Filipe Matos relata a sua história com o *bullying*” e o texto “*Bullying*: o sofrimento das vítimas e dos agressores de Gabriel Chalita (2001), evidenciamos a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos com as práticas de enfrentamento ao *bullying*.

Fominha: Então, pessoal, como é que vocês estão enfrentando o *bullying* na sala de aula?

Smurfette: Eu **não aceito** qualquer tipo de violência e discriminação. E, quando acontece, que acontece muito, eu não vou lá e falo com a pessoa que tá começando o alvoroço e falo baixinho, não. É o que eu falo **sempre** pra eles, o que eu falo pra eles, tá servindo pra próxima pessoa que inventar esse tipo de brincadeira. Eu chamo a pessoa em público, que eu faço a pessoa passar uma vergonha, e, até pior, porque, às vezes, eles fazem uma chacota com um coleguinha aqui do lado, e só o coleguinha ou dois ouvem, né? Mas aí quando eu fico sabendo, eu já espalho pra todo mundo pra que sirva de exemplo, pra que aquilo não se repita. Aí até, por isso, até, **eu consigo controlar**. Não tem essas violências assim, agressão, física, de jeito nenhum. É mais verbal e brincadeiras por conta do estereótipo mesmo de diferentes alunos.

Fominha: Você pode ver o que se enquadra no *bullying*, são os estereótipos...

Smurfette: É... A é gordinha, A é pretinho, que eles falam, não é preto, a tu tá sujo. Isso aí já é violência pra mim, eu já acho que é uma forma de discriminação.

Fominha: Com certeza.

Smurfette: Eu sempre entro e falo e deixo bem claro.

Fominha: Mas tu falaste a questão da chacota não foi? Se outro fez...

Smurfette: Se ele fez, aí eu falo pra todo mundo... E aí, ele já **fica constrangido** pela brincadeira de mau gosto que ele fez. Defendendo a vítima, defendendo pra todo mundo ver, Eu não vou lá só pra ele e falo, olha, **você não pode, você não pode fazer isso** com o coleguinha. Eu falo em alto e bom som.

Fominha: Como é que tu fazes? Me diz um exemplo aí... me diz um exemplo que aconteceu... como é que tu fazes?

Smurfette: Tem uma que é a maior da sala, que ela é cheinha também.

Fominha: Linda. Eu conheci também.

Smurfette: É mesmo, ela é da tarde... E, aí, de vez em quando, gostavam de chamar ela de gordinha. “Tia, fulano de tal tá dizendo que a fulana é gorda. Para com isso”. Aí eu paro tudo

e digo: “isso aí **não pode**, isso é preconceito. Isso é *bullying*. Isso não é certo. Se a gente levar essa história adiante, se a mãe dela souber”... aí eu vou explicando o que pode acontecer. Quais as consequências que têm pra uma pessoa que chamava a outra de gorda. Que eles acham que é normal, mas não é. Se a gente levar essa história adiante, **vai para a diretoria, vai levar suspensão**, a mãe vai querer tirar satisfação sobre o que ele falou. Aí é mais falando de todas as consequências que ele tem. Paro tudo. E falo. Aí, depois, já ficam meio, assim, constrangido e não se repete.

A professora Smurfette, ao ser indagada sobre a forma como enfrenta o *bullying*, usa a modalidade subjetiva “**eu não aceito**”, para expressar que não permite em sua sala de aula qualquer tipo de violência e discriminação. Ela afirma que não fala baixinho com o agressor do *bullying* e usa a modalidade epistêmica “**sempre**” para externar que privilegia que todos saibam o que estão acontecendo e que sirva de lição para que aquele que “inventar esse tipo de brincadeira”.

De forma contundente, a professora Smurfette realça a importância de chamar atenção do aluno agressor para que ele sinta vergonha do ato violento, pois, muitas vezes realiza a chacota e somente um ou dois colegas presenciam a situação em um determinado momento. A Smurfette salienta que quando fica sabendo do *bullying* prefere espalhar para todos da sala de aula, pois espera que sirva de exemplo e que não se repita, assim, enaltece que, dessa forma, consegue “**controlar**”. Dessa forma, destacamos que a ação da professora mediante o comportamento do aluno agressor evidencia o uso do autoritarismo com o intuito de controlar a violência escolar manifestada na sala de aula. Assim, ela distancia-se da autoridade docente exigida no trabalho pedagógico, uma vez que “[...] a verdadeira autoridade não se afirmar como tal, na pura transferência, mas na delegação ou adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades” (FREIRE, 1987, p. 103).

Outro aspecto verificado no quesito do autoritarismo no exercício docente é indisposição ao diálogo (MORAIS, 1995, p. 57), conforme é verificado no discurso da professora que privilegia a exposição dos fatos provocados pelo o aluno agressor aos demais alunos da sala para que sinta vergonha e sirva de exemplo, ao invés de instigá-los a refletir criticamente sobre seu comportamento violento. Diante desse posicionamento, destacamos que a professora distancia-se do pensamento de Freire (1996, p. 86) ao alertar que o “[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Dito em outros termos, para o professor despertar o interesse do aluno mediante valores humanos que colaboram no enfrentamento ao *bullying* é necessário à instauração do

diálogo crítico e problematizador que atenda as necessidades produzidas sócio-historicamente em prol do bem comum e da boa convivência.

A professora Smurffet, ainda externaliza que na sua sala de aula não existe a violência física, mas afirma a predominância da violência verbal e das brincadeiras por conta dos diferentes estereótipos.

Logo após, Fominha questiona Smurfette se as brincadeiras podem ser tidas como *bullying* e quais os estereótipos. A professora afirma que se trata de *bullying* e exemplifica os principais estereótipos: “gordinha”, “pretinho”. Ela explicita que considera violência e usa a modalidade subjetiva **“eu já acho”**, para ressaltar que se trata de discriminação.

A professora faz uso da modalidade epistêmica **“sempre”** para dizer que produz uma atitude em relação aos casos de *bullying*. E quando retornamos a questioná-la sobre a chacota, ela menciona a modalidade subjetiva **“eu falo pra todo mundo”**, a fim de que o aluno agressor fique constrangido pela “brincadeira de mal de gosto”. Dessa forma, objetiva, no seu discurso, defender a vítima, uma vez que não considera viável somente dizer para o agressor que **“não pode fazer isso com o coleguinha”**. Destacamos que a ação da professora de constrangê-lo mediante o comportamento violento, não garante que ele não irá realizá-lo novamente, pois de acordo com Menin (1991, p.95) “[...] valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”. Por sua vez, consideramos que a professora necessita instigar o aluno a repensar criticamente seu comportamento violento de forma que reconheça aqueles valores que habitualmente não colaboram para efetivação de práticas diferenciadas no enfrentamento ao *bullying*.

Fominha pergunta para Smurffet a forma como enfrenta o *bullying* e esta menciona um caso de uma menina que era chamada de gordinha pelos colegas de classe. Assim, para resolver a situação, a professora esclarece que **“para tudo”** e faz uso da modalidade objetiva **“não pode, isso é preconceito”**. Isso é *bullying*. Isso não é certo”. Justifica dizendo que se o *bullying* continuar com a menina, poderá essa história chegar até a mãe, o que ocasionará consequências para os agressores, tais como: **“vai pra diretoria, vai levar suspensão”**. Em seguida, os alunos ficam constrangidos e não é repetida a situação violenta. O fato dos alunos ficarem constrangidos em virtude da professora de reiterar por diversas vezes que caso não parem de realizar o *bullying*, serão punidos, nos remete a compreensão de que ela prima pela transmissão de normas, regras e valores, desvinculado do diálogo crítico e também por privilegiar o ensino do certo e do errado, caracterizando uma cidadania que se limita a somente reconhecer e a manter os direitos e deveres dos cidadãos concedidos por lei, isto é, — “fazer valer” os direitos

e os deveres (LIBERALI, et, al, 2006). Por sua vez, a professora ao dizer que prima em controlar o *bullying* por meio do constrangimento e das possíveis punições, é tida como instrumentalizadora do ensino pois faz uso do valor da moralina (verdade absoluta) para converter o comportamento violento por aquele que atende o modelo exigido pela escola e assim transmitir passivamente os conteúdos escolares, vez que não instiga os alunos (agressor, vítima e plateia) a repensarem seus comportamentos violentos.

Explicitamos que não coadunamos com a prática de enfrentamento da professora Smurffet, pois ao utilizar o valor humano verdade absoluta (moralina), aduz que “[...] julga e condena com base em critérios exteriores ou superficiais de moralidade, apropria-se do Bem e transforma em oposição entre bem e mal aquilo que, na realidade, não passa de conflito de valores”, transformando o “[...] erro do outro em falta moral” (MORIN, 2011, p. 98). Dessa forma, o aluno não tem abertura para dizer o que sente e para expor o porquê de cometer bullying com os colegas de classe, bem como conhecer valores humanos, diferentemente daqueles que demarcam os contextos vitimados pela violência escolar.

É importante salientar que a professora é enfática ao relatar que enfrenta o *bullying* por meio do controle e explicita para os alunos que as práticas violentas acarretam consequências, revelando que caso não deixem de realizá-lo com a aluna “tida como gordinha” serão punidos pela diretoria e até suspensos. Assim, evidenciamos o uso do valor humano “**ordem social**”, haja vista que a professora age, mostrando ao aluno que os atos violentos têm consequências a fim de garantir o controle da turma e atingir os objetivos traçados na aula, mas não evidencia no seu discurso a necessidade de instigá-lo a rever criticamente seus comportamentos e direcionar outra forma de enfrentar o bullying por meio de valores que atendam as necessidades estabelecidas no contexto da violência escolar.

O professor que adota valores humanos da verdade absoluta (moralina) e ordem social não garante que o aluno deixe de realizar o *bullying*, pois, de acordo com Vigotski (1994, p. 307): “[...] não devemos fazer com a educação moral como fazemos com as leis policiais, quando evitamos alguma atitude porque tememos a punição [...]”. Nessa perspectiva, o aluno que participa de um processo de valoração respaldado pela punição não produzirá o progresso moral (VÁZQUEZ, 2008), uma vez que não é instigado a refletir criticamente sobre os valores humanos que permeiam o contexto de violência escolar, prejudicando a ampliação do grau de consciência crítica e de liberdade, por conseguinte, de responsabilidade pessoal no comportamento moral. Ademais, Vigotski (1994, p. 305) realça que “[...] a compreensão do comportamento moral se amplia excepcionalmente porque ganhamos o direito de falar não só de comportamento no sentido restrito dessa palavra, mas também de relação moral com as

coisas, com nós mesmos, com nosso corpo” (VIGOTSKI, 1994, p. 305), haja vista o progresso moral requer o atendimento das necessidades produzidas socialmente e historicamente e também da liberdade de escolhermos conscientes e livremente valores que condizem com uma ética que prima pelo bom convívio e a não violência.

Dessa forma, é de suma importância a tomada de decisão coletiva perante os valores humanos que permeiam os contextos de formação, uma vez que o processo de valoração requer um comprometimento tanto social quanto individual por parte do professor e dos alunos a fim de que aqueles escolhidos correspondam às necessidades produzidas perante as situações de *bullying*. Acrescentamos que o professor ao adotar uma postura reflexiva e crítica, não limita a sua prática ao princípio da exclusão que evidencia o egocentrismo, pois “[...] inscreve o Eu na relação com o outro” (MORIN, 2011, p.20) revelando o princípio da inclusão que focaliza o altruísmo.

Dito em outros termos, o professor que adota os valores de teor tecnicista considera que o aluno é um ser passivo, ou seja, nega que é um ser social e histórico que dada às condições objetivas e subjetivas pode elencar valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Em seguida, indagamos a professora Smurfette sobre a contribuição da sua aula no enfrentamento ao *bullying*. Esse trecho foi retirado do Segundo Encontro Coletivo que aconteceu no dia 24 de março de 2017.

Fominha: Então, qual seria a contribuição da sua aula no enfrentamento ao *bullying*?

Smurfette: Da minha aula... Em relação a esse momento...

Fominha: Esses movimentos [...] nem precisa acontecer pra você trabalhar isso...

Smurfette: É... nem precisa acontecer, eu **sempre** venho questionando essa questão do preconceito. **Eu acho que dá certo.** Eu acho que eles entendem. Porque não se repete. Não é uma situação que eu tenho que ficar parando toda hora. Que eu tenho que ficar chamando a atenção deles sempre, não é a minha interferência, eles entendem o recado, porque não se repete. Não é uma coisa abusiva, que eu tenho que ficar parando toda hora, pra ficar toda hora chamando a atenção deles, não. **Eu acabo tendo o controle, né? O domínio da turma.** Que falam, que já me falaram que eu tenho, que ficam surpresos, porque eu deste tamanho e os meninos obedecem.

Fominha: E, eu, deste tamanho não tinha.

Smurfette: Não? Com os pequenos?

Fominha: Rum...

Papai Smurf: Não, porque a relação aí não tá no tamanho, não.

Smurfette: Não, porque eu tenho aluna que é quase do meu tamanho. E, aí, ela falando comigo, e, às vezes, ela quer até quer se alterar e eu “opa!” e eu não funciono na base do grito, eu não, grito, é tudo na conversa. É o que eu falo pra eles, eu não vou alterar meu tom de voz. Não posso gastar minha garganta que é com esse instrumento que eu trabalho e ainda tem muitos anos pela frente. Então, eu não vou desgastar [...], eu tô conversando aqui contigo e essa altura que eu converso com eles na sala com trinta meninos. Não sou de grito. Não sou de tá alterando o tom. Porque eu não sou assim.

Fominha: Sim...

Smurfette: E eu falo pra eles,,

Smurfette usa a modalidade epistêmica **“sempre”** para dizer que não precisa acontecer o *bullying* na sua sala de aula, haja vista que cotidianamente questiona a questão do preconceito. Ela afirma, por meio da modalidade subjetiva **“eu acho”**, que os alunos entendem e por isso não se repetem as situações de violências. Ainda, acrescenta que não necessita chamar atenção dos alunos a toda hora, o que demonstra, segundo a professora que não é abusiva e que possui **“o controle, né? O domínio da turma”**, apesar da sua baixa estatura.

Fominha relata que apesar da alta estatura não tinha domínio da turma no período em que ministrou aula para crianças. Logo depois, o Papai Smurf expõe que o controle da turma não tem relação com a estatura. Smurfette reitera o que o Papai Smurf relatou e exemplifica ao dizer que repreendeu uma aluna, que alterou o tom de voz pra ela, vez que afirma que **“não funciona na base do grito, eu não grito, é tudo na conversa”** e reconhece que precisa poupar a garganta, a qual é instrumento do seu trabalho.

O discurso proferido pela professora nos remete a compreensão de que o assunto relacionado ao *bullying* é tido como importante na sua prática, de forma que o tema preconceito é discutido frequentemente com os alunos. Dessa forma, reafirma que não precisa chamar atenção dos alunos a todo momento, por isso não se considera abusiva no processo de garantir o controle da turma. Destacamos que a professora busca implementar na sua sala de aula um processo de valoração levando em consideração a importância de se discutir o tema preconceito e afirma que essa prática é bem sucedida em virtude de que “eles entendem o recado”.

Depreendemos dessa afirmação de que os alunos se encontram num estágio de consciência que respondem passivamente as abordagens realizadas pela professora, uma vez que ela não menciona a existência de um diálogo crítico, o qual o aluno expõe suas inquietações, conhecem e repensem os valores elencados nas suas relações, ou seja, a prática descrita pela professora é de que o aluno aceita os valores apresentados sem discutí-los criticamente, caracterizando uma educação bancária (FREIRE, 1987) que é fundamentada pelo autoritarismo com o intuito de garantir o controle da turma por meio de “ensino de valores” que não colaboram para a compreensão dos seus significados e fundamentos, culminando na produção de sentidos que se distanciam de uma sociedade ética.

O contexto formativo que a professora executa não proporciona a educação em valores humanos que efetiva práticas diferenciadas, pois a partir do momento em que ela fica presa no discurso de que não funciona no grito e necessita poupar a voz, em vez de criar espaços críticos e problematizadores, permeados pela dialogicidade, não possibilita ao aluno diagnosticar as

necessidades que permeiam o ambiente escolar vitimado pelo bullying e também não colabora para desenvolvimento da liberdade de escolher valores humanos que promovam a não-violência. Por sua vez, salientamos que a inclusão de novos valores requer “[...] o peso dos fatores objetivos – costumes, tradição, sistemas de normas já estabelecidas, função social deste sistema etc. – não nos pode fazer esquecer o papel dos fatores subjetivos, dos elementos individuais (decisão e responsabilidade pessoal)” (VÁZQUEZ, 2008, p.73). Portanto, o professor necessita reconhecer que o aluno é um sujeito social e histórico que está inserido numa rede de relações permeadas por uma moral que possui valores, normas, princípios, entre outros que regulamenta o bom convívio social e que o processo de valoração, tem um caráter individual que é produzido mediante a ampliação da consciência crítica e liberdade de decisão (VÁZQUEZ, 2008).

Em outro momento, questionamos a professora Smurfette sobre a possibilidade de instaurar o diálogo no enfrentamento ao *bullying*. Esse trecho foi extraído do Quarto Encontro Coletivo, que ocorreu no dia 18 de maio de 2017.

Fominha: Em que momento você conversa com eles? De fato, existe essa abertura de diálogo como Paulo Freire defende que é a conversa entre duas pessoas ou mais pessoas, no caso na sua sala, e existem decisões coletivas, existem decisões em prol da harmonia com o grupo. Elas são de fato discutidas?

Smurfette: Decisões não! É mais assim pelas situações nada a ponto de decidir, de tomar alguma decisão não. É mais pelas situações. Está acontecendo uma coisa que está errado? Aí vamos conversar, pra vê que isso é realmente errado e que eles reconheçam que é errado e entendam: “Não realmente a gente está fazendo errado”, tanto é que eles mesmos já chamam a atenção um dos outros. Às vezes, eu nem preciso interferir quando acontece alguma situação desagradável, há outro colega que chama a atenção, então que vejo que há um diálogo, quando eu vejo esse resultado.

Fominha: Eu lembro também que você disse no nosso último encontro: “Nós temos as regras, as regras que nós fazemos no início do ano”.

Smurfette: Sim!

Fominha: Essas regras são feitas como? É importante a gente saber.

Smurfette: É mais pelo **controle**! É feita, **realmente**, quem dá a ideia sou eu, eu levo tudo pronto.

Fominha: Como você as aplica em sala de aula?

Smurfette: É mais os combinados, que são expostos com cartazes e **realmente** quem prepara sou eu.

Fominha: Ou seja, você é que leva as suas regras para a sua sala de aula.

Smurfette: É!

Smurfette, ao ser indagada sobre a possibilidade de diálogo e de as decisões serem realizadas coletivamente, responde categoricamente que não é tomada decisões coletivas, mas afirma que mediante o surgimento de situações de bullying, questiona os alunos se aquela situação é certa ou errada. Assim, os alunos, ao entenderem que está errada, explicitam que “Não, **realmente** a gente está fazendo errado”, conforme demonstra a modalidade epistêmica

“realmente”. Esse reconhecimento por parte deles faz com que chamem atenção um dos outros, sem haver a necessidade de a professora interferir, revelando que o diálogo anteriormente realizado proporciona o resultado desejado.

Fominha relembra um questionamento que fez para Smurfette sobre o uso de regras na sua sala de aula. Naquela ocasião, a professora respondeu: **“Nós temos as regras, as regras que nós fazemos no início do ano”**. Logo depois, Fominha indagou a forma como são realizadas e aplicadas na sua sala de aula. A professora relatou que expõe as regras nos combinados, os quais são expostos para os alunos. E aduz que o seu objetivo **“É mais pelo controle”** e confessa, por meio da modalidade epistêmica, que a regra **“É feita, realmente quem dá a ideia sou eu, eu levo tudo pronto”**.

Consideramos que apesar da professora afirmar que usa o diálogo defendido por Freire (1987), ressaltamos que ela se contradiz ao explicar que as decisões e as regras não são discutidas com os alunos. De acordo com Freire (1987, p. 78), o diálogo é “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Nessa perspectiva, visualizamos que a professora mantém relações de poder marcada pela indisposição ao diálogo, hierarquização da relação professor e aluno,

A professora não instiga o diálogo crítico e problematizador, pois não permite que o aluno exponha suas inquietações e necessidades e também não considera o seu processo de movimento, desenvolvimento e renovação no decorrer do processo sócio-histórico, assim, torna-se receptor passivo das regras e dos valores permeados nos contextos formativos que primam pelo controle.

Vigotski (2010, p. 304) se contrapõem a esse pensamento, em virtude de que “[...] devemos reconhecer como absolutamente estéreis as tentativas de ensino moral, de sermão moral. A moral deve constituir-se parte inalienável de toda educação na sua raiz, e age moralmente quem não percebe que está agindo moralmente”. Desse modo, as regras expostas e impostas pela professora Smurfette, por meio dos combinados, são fundamentadas por valores humanos que focam o controle, a fim de atingir os resultados requeridos pelo sistema de ensino.

O autor aduz que: “[...] evitar alguma coisa por temor ainda não significa cometer um ato ético” (VIGOTSKI, 2010, p. 306), portanto a professora não pode se contentar que os alunos se limitem a reconhecer o certo e o errado e evitar a realização de determinados comportamentos violentos por medo de corromper as regras, e conseqüentemente, de ser punido. Segundo Menin (1991, p. 95): “[...] valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”.

Com base nessas compreensões, é importante salientar que a partir do momento em que a professora não estiver próxima aos alunos, estes irão realizar o *bullying*, vez que não foram instigados a refletir criticamente sobre valores humanos presentes nos seus comportamentos violentos, conseqüentemente não reconheceram aqueles que não colaboram para a prática social que prima pela ética e o bem comum. Por sua vez, continuarão a perpetuar os valores que não atendem as reais necessidades dos contextos escolares vitimados pelo *bullying*.

Vigotski (2010) aduz que dada às condições objetivas e subjetivas, das quais as encontramos nesta tese nos contextos formativos, o aluno pode conhecer o significado dos valores humanos que permeiam as situações de *bullying* e assim produzir novos sentidos que permitem incorporar valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas de enfrentamento. Dessa forma, o aluno ao desenvolver a consciência para mais crítica compreenderá que determinados valores não colaboram para a efetivação de práticas diferenciadas.

A seguir apresentamos e discutimos os valores humanos escolhidos pela professora Smurfette durante a Primeira Oficina Pedagógica, realizada no dia 4 de outubro de 2017.

Fominha: Smurfette, comente sobre os valores humanos que elenca na sua prática de combate ao *bullying*, a partir desses que estão disponibilizados no *self service*?

Smurfette: Acho que a confiança, eu não crio situações pra que eles confiem em mim, vai na questão mesmo da, eu jogo a sorte, confiar e confiou.

Fominha: É as que mais predominam, mais importantes pra você.

Smurfette: É porque eu, realmente, isso tem que ser perguntado a eles, porque eles confiam em mim. Porque realmente a confiança e o respeito é bem diferenciado porque eu sou muito autoritária.

Fominha: Você se considera?

Smurfette: sim, eu me considero.

Fominha: E no enfrentamento ao *bullying*? Como é que esse autoritarismo é permeado, como é que ele acontece, como ele é penalizado?

Smurfette: Eu tomo frente, e aí eu mostro que está errado, se puder assim, puder ser bem grossa, porque é como eu te falei, às vezes, eu sou intolerante, que não aceita, mas aí, também, as vezes, eu tolero..

Smurfette: Por isso que eu te falei que depende da situação, mas eu mostro o meu autoritarismo pra...

Fominha: tu vens impor esses valores, impor esses respeitos, impor essas coisas? Tu é de impor, tu é de doutrinar, de; ...

Smurfette: sou.

Fominha: É?

Smurfette: Sou, infelizmente não dá pra ter assim uma conversa assim, uma vibe boa, tudo nos.. não, se eu não colocar ordem, se eu não mostrar autoridade, eu não tenho esse respeito, e aí eles ficam a vontade [...].

Smurfette, ao ser questionada por Fominha sobre os valores humanos que elenca na sua prática de enfrentamento ao *bullying*, se mostra bem contundente quando afirma que não cria situações para que os alunos confiem nela, já que “vai na questão mesmo da, eu jogo a sorte,

confiar e confiou. Assim, utiliza a modalidade epistêmica “**realmente** a confiança e o respeito é bem diferenciado”, para dizer que é autoritária no combate a problemática. Logo em seguida, a professora reitera essa afirmação por meio da modalidade epistêmica “**sim, eu me considero**”.

Ela usa a modalidade objetiva “se **puder** assim, **puder** ser bem grossa”, para enfatizar que toma a frente em relação à problemática do *bullying* com a intencionalidade de mostrar que está errado. Smurfette explicita que ora é intolerante, ora tolerante, mas que depende da situação, para que mostre o seu autoritarismo. Depois, Fominha indaga a professora sobre a questão da imposição de valores humanos. Ela é categórica ao afirmar, por meio da expressão: “sou” e expõe sua justificativa com o uso da modalidade deôntica “**não dá pra ter** assim uma conversa assim”, pois prima pelos valores de **ordem** e **respeito**, para garantir a sua autoridade, conforme observamos pelo uso da interdiscursividade explícita.

A partir do discurso da professora Smurfette, evidenciamos que os valores humanos elencados no seu contexto de formação e executado nas suas práticas são: **ordem social** e **verdade absoluta (moralina)**. Dessa forma, apesar de afirmar que usa o valor **respeito**, fica explícito que não abre mão de ser autoritária e intolerante quando necessário, a fim de mostrar o certo e o errado sobre os comportamentos violentos.

De acordo com Moraes (1995), o autoritarismo é raiz de toda forma de violência, consequentemente, predispõe a indisposição ao diálogo. E, conforme Freire (1987, p. 136): “[...] a conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois como um traço marcante da ação antidialógica”, portanto, a professora Smurfette, com o intuito de modelar o comportamento do aluno, para atingir os objetivos pretendidos, não permite que os valores sejam negociados, bem como não cria espaços de diálogo crítico e problematizador, para que os alunos repensem teorias, ideias, valores, práticas entre outros.

Depois dessa compreensão, questionamos a professora Smurfette sobre a questão da tolerância e intolerância mediante as situações de *bullying* vivenciadas na sua sala de aula. O trecho foi extraído na Primeira Oficina Pedagógica realizada no dia 4 de outubro de 2017.

Fominha: Quando é que você é tolerante? O que predomina mais, a tolerância ou a intolerância?

Smurfette: a intolerância.

Fominha: a intolerância predomina mais. Então, vamos pra cá, você é a dona moralina então?

Smurfette: Não, aqui é porque tu disseste que...

Fominha: porque a verdade absoluta está ligada ao autoritarismo...

Smurfette: e, na hora que eu vi: verdade absoluta...

Fominha: então é.

Smurfette: A minha verdade sempre prevalece, porque como eu olho em um conjunto, que eu os vejo, por isso a questão do bem comum.

Fominha: Como é que você ver esse bem comum?

Smurfette: **Tem que ser** bom sim, **tem que ser** analisado pra todo mundo, é assim, que acontecem situações em que todo mundo tem que tá, num tem aqueles privilegiados e outros não. É uma situação onde **todos tem que está bem**, então, se **tem um** que não está colaborando, **tem outro** que já não está querendo, então a minha verdade já predomina, eu falo “não vai ser assim”, aí vou explicar porque que ser, vou contextualizar tudo, mas aí vai por mim e não pelas vontades deles, porque por eles...

Fominha: Então o bem comum é pra você?

Smurfette: Não! Porque eu penso no bem de todos, no bem da situação, no bem do resultado, porque infelizmente a gente vive onde o quantitativo prevalece sobre o qualitativo, num é?! O que importa são os números, então o bem comum não é pra mim, chega a ser do sistema.

Fominha: é do sistema?

Smurfette: é, se o sistema está querendo que seja assim, **eu tenho que** trabalhar pra que seja, chega a ser por mim? Por uma parte sim, porque o resultado é meu! O sistema não quer saber se menino está passando por isso, se menino está passando por aquilo, não! Então se der errado, a professora é incompetente.

Fominha indaga a professora Smurfette sobre a predominância da questão da tolerância e intolerância no enfrentamento ao *bullying*. A professora afirma que a intolerância é a que mais predomina na sua prática e usa a modalidade epistêmica “A minha verdade, **sempre** prevalece”, para dizer que utiliza o valor humano **verdade absoluta** em prol do **bem comum**.

A professora Smurfette quando questionada sobre o bem comum, é enfática ao relatar, por meio da modalidade deôntica: “**Tem quer** ser bom sim, **tem que** ser analisado pra todo mundo é assim que acontece situações, em que todo mundo **tem que tá**, está bem, **num tem** aqueles privilegiados e outros não”, mas realça que é “a minha verdade já predomina”. E, logo depois, Fominha pergunta se o bem comum é somente para ela, mas ela insiste em dizer, por meio da modalidade subjetiva, “**eu penso** no bem de todos, no bem da situação, no bem do resultado” e finaliza justificando que: “a gente vive onde o quantitativo prevalece sobre o qualitativo”.

Smurfette é enfática ao relatar que é predominantemente intolerante em relação ao enfrentamento ao bullying. Para Morin (2011, p. 106), a intolerância “[...] constitui uma recusa daquilo que não está em conformidade com novas ideis e crenças”, assim, consideramos que a professora é intolerante com intuito de impor valores condizentes com as finalidades do sistema escolar, por essa razão mantém relações de poder respaldada pelo valor humano verdade absoluta (moralina), o qual considera como o mais viável para resolver à problemática.

A professora Smurfette, ao expor que usa o valor verdade aproxima se do viés da moralina (verdade absoluta), pois evidencia que “A minha verdade **sempre** prevalece”, conforme visualizamos na modalidade epistêmica “**sempre**”. Dessa forma, o valor de verdade elencado por ela não colabora para o **bem comum** no trato do enfrentamento ao *bullying*, pois

segundo Morin (2011), para que aquilo seja ético e atenda ao bem comum é necessário que seja bom tanto para o indivíduo quanto para o outro, e não somente privilegiar um dos lados a favor de suas verdades, e individualismos.

Desse modo, as práticas produzidas pela professora são predominantemente respaldadas pelo o princípio da exclusão que permeiam ações egoístas e individualistas (MORIN, 2011), pois segundo a professora, o sistema escolar “está querendo que seja assim”. Dito em outras palavras, a professora visa o produto do processo de ensino-aprendizagem, pois “o sistema não quer saber se o menino está passando por isso”. Afinal, caso não seja atingido os resultados exigidos pelo sistema escolar, a professora é tida como incompetente.

Diante desse contexto, a professora Smurfette distancia-se do princípio da inclusão que visa ao “para nós” ou “para outro” (MORIN, 2011), pois privilegia valores humanos que colaboram exclusivamente para o “bem comum” que corresponde aos objetivos estabelecidos pelo sistema escolar, ou seja, “no bem da situação, no bem do resultado”. Dessa forma, a professora não instaura no enfrentamento ao bullying o perdão proposto por Morin (2011) que proporciona o ser humano apostar no outro, levando em consideração as suas potencialidades a fim de superar a barbárie inferior que o direciona a praticar comportamentos violentos.

É importante salientar que o professor que adota o perdão nos seus contextos de formação e nas práticas de enfrentamento ao *bullying*, não se limita a enxergar o seu aluno somente pelos seus erros, sua indisciplina, seus contravalores, mas, sobretudo instiga o aluno a reconhecer aqueles valores que não possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*, e assim elencar novos valores em prol da formação de uma sociedade ética que prima pelo bem comum.

Smurfette, depois de escolher os valores e dizer os motivos, é impulsionada por Fominha para recriar o *self service* de valores. Trecho extraído da Primeira Oficina Pedagógica, realizada no dia 4 de outubro de 2017.

Fominha: Entendi, agora vamos fechar... Então, vocês escolheram esses valores, falaram o porquê, sistematizaram e tudo. Se vocês fossem recriar esse *self* de valores, vocês lembram a pergunta que eu fiz?! Esse *self* de valores de ampliar, se hoje vocês fossem ampliar, isso tá tá bem determinado, tá bem claro na minha cabeça os valores que vocês seguem, as categorias que vocês estão conseguindo transformar. Mas se vocês fosse ampliar e apontar novas possibilidades práticas, certo?! Porque recriar esse *self* de valores, porque esse *self* de valores, são valores que nós elencamos, que consideramos importantes, que predominam, certo?! Eu sei quais são os valores que vocês usam e no caso se vocês fossem elencar mais valores, ampliar isso. Que a partir de agora vocês fossem internalizar nas práticas de vocês que eu pedi aquele exercício, que vocês estudassem, certo?! Sem olhar isso aqui, quais os valores que vocês encontraram nos textos, porque tem alguns aí.

Smurfette: Assim, em relação ao meu *self service* de valores são mais essa parte da doutrina, né?!

Fominha: É, doutrinadora. (Risos)

Papai Smurf: Mas tu vais assumir isso mesmo pra ti?

Smurfette: É, eu não me orgulho disso, porque vendo a crítica social eu queria uma relação mais colaborativa, essa que é elencada na crítica social, uma relação em que si e meus alunos a gente tenha esse respeito e que a gente possa ficar a vontade um com o outro. Porque eu não tenho nenhum orgulho disso, sabe?! Quando tu me perguntaste que ser humano eu estou formando, e assim eu não me orgulho disso porque nem eu mesma sei e parece que não é uma coisa boa, sabe?! Não vão ser pessoas livres, não vão ser pessoas que opinam, que mostram opinião assim para o mundo, **vejo mais aqueles soldadinhos mesmo de todo esses esse sistema, de toda essa política.** E isso me angustia porque depois dessa tua pesquisa eu tô vendo que essa minha prática... se bem que eu tô começando agora e eu ainda tô indo muito pelo sistema, não to indo pelo lado humano.

Fominha: Tem quanto tempo mesmo?

Smurfette: Eu tenho cinco anos, mas só três pela prefeitura. E aí minha experiência sempre foi com a educação infantil, bebezinhos mesmo de tá limpando, de tá dando banho. Onde os valores não estavam, assim, aflorados a ponto de reconhecer o mundo e ver o que eles queriam pra eles, eram bebezinhos. E aí agora que estou tendo esse contato com os alunos maiores e aí como eu foco no controle eu tô deixando esse lado humano, esses valores a serem trabalhados porque eu não trabalho. Até eu mesma tenho que me encontrar porque eu sou muito do senso comum, sou muito prática e aí pensar em um lado mais crítico eu não penso, e isso acaba me preocupando.

Fominha: Que são esses alunos que você vai levar para o ensino médio, levar para universidade. E quando chega lá na universidade eles vão dizer assim: “Eu não fui trabalhado para pensar criticamente”

Smurfette: Pois é...

Fominha:... “A escola me doutrinou a vida toda”...

Smurfette: Pois é, e isso é triste, não é legal mas também não penso assim... aqui meu amigo Papai Smurf que é mais do lado livre, também, desse modo assim pela linha de raciocínio dele eu também não consigo levar, eu acabo ficando perdida no meio do caminho, que caminho eu vou seguir.

Fominha pede aos professores Papai Smurf e Smurfette para recriarem o *self service* de valores e explicita que por meio dos discursos proferidos que já sabe os valores que eles elencam em suas práticas. Smurfette afirma que o seu *self service* de valores “são mais essa parte da doutrina, né?!”, o qual caracteriza a perspectiva tecnicista que instiga o aluno a elencar valores humanos que correspondam aos anseios pretendidos pelo sistema escolar, desconsiderando a historicidade, movimento e desenvolvimento do indivíduo e da escola, bem como dos contextos formativos e das práticas de enfrentamento ao bullying.

Papai Smurf indaga a professora Smurfette se ela vai assumir de fato a perspectiva tecnicista na pesquisa. Ela responde que sim, apesar de afirmar que “eu não me orgulho disso”. Justifica esse posicionamento ao dizer, por meio da modalidade subjetiva “**eu queria** uma relação mais colaborativa”, baseada na perspectiva crítico-social, uma vez que almeja uma relação professor-aluno respaldada pelo respeito, conforme observamos na modalidade deontológica de obrigatoriedade “**a gente tenha** esse respeito” e também pela modalidade objetiva “que a **gente possa** ficar à vontade um com o outro”. Entretanto, ela reconhece que não forma

pessoas livres, que opinam, conforme verificamos por meio da expressão “soldadinhos mesmo de todo esse sistema, de toda essa política”.

Logo após, Fominha questiona Smurfette sobre a quantidade de anos que trabalha como professora. Ela responde cinco anos e esclarece que tem três anos dedicados na prefeitura, especialmente com a Educação Infantil. Explicita que nessa fase “os valores não estavam, assim, aflorados a ponto de reconhecer o mundo e ver o que eles queriam pra eles, eram bebezinhos”. Diferentemente dos alunos maiores, com os quais ela trabalha nesse momento, e enfatiza, por meio da modalidade subjetiva “**eu foco** no controle, **eu tô** deixando esse lado humano, esses valores a serem trabalhados, porque eu não trabalho”. E acrescenta no seu discurso, por intermédio da modalidade deôntica de obrigatoriedade, que: “eu mesma **tenho que** me encontrar, porque eu sou muito do senso comum, sou muito prática, e aí pensar em um lado mais crítico eu não penso, e isso acaba me preocupando”.

Fominha explicita que o discurso de Smurfette traz a compreensão de que os alunos que ela está formando irão para o Ensino Médio, para universidade, e vão dizer que “Eu não fui trabalhado para pensar criticamente”. Smurfette confirma a frase e Fominha reitera ao dizer que “A escola me doutrinou a vida toda”.

Smurfette afirma que tal situação “é triste, não é legal, mas também não penso assim”. Afirma que a forma como Papai Smurf produz sua prática “que é mais do lado livre”, ela diz “não consigo levar”, pois “eu acabo ficando perdida no meu do caminho”.

O discurso proferido pela professora Smurfette remete a compreensão de que o seu contexto formativo é orientado por valores humanos da perspectiva tecnicista, pois afirma que não está formando um aluno que pensa criticamente sobre a sua realidade e as mazelas sociais, tais como o *bullying* que permeia o contexto escolar. Desse modo, privilegia nos contextos de formação os valores da verdade absoluta e ordem social a fim de “doutrinar” os alunos e os façam elencar valores que colaboram para reproduzir comportamentos que colaboram para produção dos resultados requeridos pelo processo de ensino aprendizagem, conforme é visualizado na expressão “meu self service de valores são mais essa parte da doutrina, né?!”

A professora Smurfette não considera viáveis os valores que orientam o contexto de formação do Papai Smurf, uma vez que reconhece a necessidade de manter o controle para atingir o resultado pretendido pelo sistema escolar. Também, ressaltou que até considera o valor **respeito** importante, para que se efetiva a colaboração, mas a sua intenção é criar as condições objetivas e subjetivas que possibilitem uma ordem vigente, mesmo que tenha que formar alunos passivos, que não opinam mediante as situações que vivenciam no mundo. Esse posicionamento

se aproxima da educação bancária criticada por Freire (1987) que produz alunos que são meros receptores de valores, normas, regras e conteúdo.

Dito de outra forma, a professora Smurfette privilegia a **ordem social**, haja vista que privilegia o controle da sua sala de aula, a fim de aperfeiçoar a ordem vigente (LIBÂNEO, 1998) e garantir a paz necessária para transmitir os conteúdos. Ademais, ela realça que não trabalha os valores humanos na sua sala de aula, o que provoca o distanciamento da finalidade da educação de acordo com o artigo 2º da LDB que prevê o preparo do aluno para o mercado de trabalho e também a formação humanística.

Após a professora Smurfette reconhecer que os valores que orienta seu contexto formativo pertencem à perspectiva tecnicista. Papai Smurf externaliza sua compreensão sobre o assunto.

Papai Smurf: Mas, é como aquilo que a gente falou, nós somos afetados pelo sistema, o sistema é mais forte e aí é difícil adotar uma prática e até todas essas tendências, é complicado. Então a gente é influenciado por esse jogo de poder, é muito complicado, você estuda LDB, estuda todas essas tendências e você termina sendo afetado...

Papai Smurf: Pois é, aí é difícil para a gente se posicionar de uma forma diferente que o sistema espera. É aquela questão até do comunismo, socialismo, comunismo [...] tá dentro dessa linha aí, essas tendências crítico social estão dentro da linha socialista...

Fominha: Tá, ela veio com essa vertente.

Papai Smurf: E esses pensamentos doutrinadores, essa coisa de ordenação tá dentro da linha capitalista. Então nós vivemos no mundo capitalista, nós vivemos pra formar... tipo assim a produção é de série, nós temos que formar muitos alunos pra... pra tu ver até a forma como tá sendo, é português e matemática porque é o que vai... hoje ela ficou de manhã pra justamente fazer o teto que é português e matemática, a escola vai ser vai ser nivelada dentro do ...

Fominha: Dois parâmetros né

Papai Smurf: É, do que o aluno sabe de decodificar letras e do que ele sabe somar, escrever o mínimo pra seguir a série...

Fominha: Então levando em consideração essa emergência de se discutir...

Papai Smurf: É um sistema meritocrático [...].

Fominha: Meritocrático é desde o tempo dos gregos.

Papai Smurf: Pois é, e a gente vive nisso.

Papai Smurf instaura a réplica ao realçar que “nós somos afetados pelo sistema”, tornando-se difícil adotar outras práticas, conforme visualizamos pela modalidade subjetiva “é complicado”. Ainda, acrescenta, que “[...] a gente é influenciado por esse jogo de poder”, mesmo estudando teorias, “você termina sendo afetado”.

O professor afirma que é difícil se posicionar diferentemente da forma que o sistema espera e utiliza a interdiscursividade explícita “comunismo, socialismo, comunismo” para referenciar exemplos de tendências críticas que impulsionam o reconhecimento de práticas automatizadas e possibilidades de transformação dos contextos escolares vitimados pela

violência. Ademais, ele enfatiza que os pensamentos doutrinadores são pertencentes ao capitalismo, portanto, “vivemos pra formar... tipo assim a produção é de série, nós temos, nós temos que formar muitos alunos”. E utiliza a modalidade lógica “justamente” para explicitar que o foco da escola é o ensino do português e da matemática, ou seja, “decodificar letras e do que ele sabe somar, escrever o mínimo pra seguir a série”. Depois, Fominha ressalta a emergência em se discutir esse assunto e Papai Smurf reitera que o sistema é meritocrático.

Papai Smurf é contundente ao realçar que somos afetados pelos valores humanos que respaldam o sistema capitalista, uma vez que exige do homem uma postura predominantemente egoísta e competitiva em prol de atingir os resultados pré-estabelecidos. Dito de outra forma, o professor afirma que os contextos formativos são respaldados por valores humanos que asseguram a lógica capitalista que prima pelos individualismos baseados pelo princípio da exclusão que contribui para manutenção da violência, haja vista que não é estabelecido o princípio da inclusão que direciona o olhar para o outro.

O professor ressalta que apesar de estudarmos as teorias, somos influenciados pelas necessidades oriundas do capitalismo que requer um profissional preparado para o mercado de trabalho, assim, desconsidera que a escola é “[...] espaço de convivência e é no exercício da cidadania, ou seja, é na participação autônoma, responsável e comprometida que as pessoas ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam” (ROVERE, 2009, p. 39). Desse modo, o professor não é instigado a compreender as múltiplas relações que se manifestam no percurso histórico do seu desenvolvimento, bem como dos contextos de formação e das práticas de enfrentamento ao *bullying*, haja vista que se restringe as exigências do capitalismo e privilegia os valores de ordem social, verdade absoluta e estabilidade social.

Nesse sentido, o professor, ao serem produzidas as condições necessárias proporcionará ao aluno uma educação em valores humanos que privilegiam uma sociedade comprometida com a ética, distanciando dos posicionamentos doutrinadores que demarcam as relações autoritárias pertencentes aos contextos formativos de teor tecnicista.

Desse modo, é evidente no discurso do professor Papai Smurf a preferência em estudar nas escolas: o português e a matemática, bem como a meritocracia que enaltece alguns e despreza outros, provocando um distanciamento da educação como uma possibilidade de transformação social.

Partindo do exposto, depreendemos que a professora Smurfette elenca nos contextos formativos valores humanos da perspectiva tecnicista, vez que visa à instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem em prol dos resultados estabelecidos pelo sistema escolar. Para isso busca na sua prática controlar os comportamentos violentos, especialmente o *bullying*

por meio de atitudes baseadas no constrangimento e na punição, configurando práticas punitivas ou repressivas. Assim, para garantir que o aluno estabeleça uma postura passiva mediante as exigências da escola, a professora inclui os seguintes valores: verdade absoluta (moralina), ordem social e estabilidade social, revelando que privilegia o seu “bem comum” e do sistema escolar em detrimento das necessidades produzidas no espaço escolar vitimado pelo bullying e respaldado pelo princípio da exclusão que distancia o aluno de olhar o outro por meio do perdão de Morin (2011).

A seguir apresentamos os contextos formativos orientados por valores humanos de perspectiva do “pensar bem” e suas conexões com as práticas crítico-reflexivas:

3.1.3 Contextos formativos e práticas de enfrentamento ao *bullying*: produzindo valores fundamentados na crítica

Caminhando contra o vento sem lenço e sem documento
no sol de quase dezembro, eu vou.

(CAETANO VELOSO)

O contexto formativo norteado por valores humanos do “pensar bem” é fundamentado a partir da perspectiva do paradigma inovador proposto por Behrens (2010) que possui a intencionalidade de encontrar uma alternativa à pedagogia dominante, marcada pelo tecnicismo que evidenciava o seu caráter reprodutor.

Pérez Gomez (1998, p. 375) critica severamente a corrente dominante dos anos 1960 que privilegiava um ensino técnico sustentado por um currículo meramente instrumental, perpassado por princípios e rotinas empiricamente verificados que perpetuam valores humanos tais como: verdade absoluta (moralina), estabilidade social e ordem social, como forma de atender os objetivos educativos previamente estabelecidos, mediante “a avaliação de suas manifestações observáveis”. Desse modo, o autor defende uma formação de professores sustentada por uma proposta de “desenvolvimento curricular que respeite o caráter ético da atividade de ensino”.

Esse posicionamento vem ao encontro das inquietações e principalmente indignações vivenciadas pelo povo brasileiro em razão da imposição de valores orientadores da ditadura militar, pois conforme a epígrafe retirada da música Alegria, Alegria de Caetano Veloso, muitos brasileiros “caminharam contra o tempo” em virtude dos disparates desse período.

No contexto educacional situamos que no período da ditadura muitos educadores lutaram contra a repressão, o silenciamento das vozes e a alienação em prol de ideais, princípios e valores que fundamentavam o paradigma inovador comportado por três abordagens: a

sistêmica, a progressista e o ensino como pesquisa. Behrens (2010) afirma que as três abordagens formam uma aliança que proporciona atender as reais necessidades da prática pedagógica compatível com as transformações paradigmáticas das ciências.

A primeira trata da superação da fragmentação do conhecimento e da concepção de homem em sua totalidade, sem desconsiderar as suas inteligências múltiplas e “a formação de um profissional humano, ético e sensível” (BEHRENS, 2010, p. 56). A segunda tem como premissa principal a transformação social subsidiada pelo diálogo crítico entre o professor e aluno. E a última abordagem, “ensino como pesquisa”, remete a compreensão de que dada as condições objetivas e subjetivas, o professor e aluno tornem-se produtores de seus próprios conhecimentos.

Dessa forma, os contextos formativos que primam por valores humanos permeados pela perspectiva do “pensar bem” rompem com o pensamento newtoniano-cartesiano que concebe o mundo como coleção de partes dissociadas para uma visão de mundo holística que o coloca como um todo integrado (BEHRENS, 2010). Assim, o homem é visto como ser indiviso que não se limita a apreender o mundo de forma passiva e quando é instigado a refletir criticamente promove a “produção de conhecimento com autonomia, criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a aceitação” (BEHRENS, 2010, p. 55).

Dito em outros termos, o aluno não é tido como uma tábua rasa que absorve passivamente o conhecimento e os valores humanos elencados nos contextos formativos e reproduzidos nas práticas de enfrentamento ao *bullying*, ao invés disso reflete criticamente o conhecimento trabalhado na sala de aula, bem como os valores humanos e o comportamento violento.

É importante salientar que o paradigma inovador ganhou destaque no cenário brasileiro no ano de 1978 quando as três principais entidades¹⁶ da área da educação, recentemente constituídas, aliaram-se para organizar as conferências brasileiras da educação. Assim, no ano de 1980 é realizada a I Conferência Brasileira da Educação (CBE) que proporcionou discussões em prol de alternativas contrárias a ordem vigente. Esse quadro era agravado em razão da atual situação do ensino brasileiro, pois muitas prefeituras já discordavam das ações realizadas pelo regime militar.

¹⁶ Segundo Libâneo (2008) as três entidades são: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), constituída em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgido em 1978, e Associação Nacional de Educação, articulada em 1979.

Destacamos que os contextos formativos orientados por valores humanos pertencentes à perspectiva do “pensar bem” impulsionam a necessidade de compreender “a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2008, p. 93).

Com base nesse pensamento, a escola é um instrumento de apropriação de saber que colabora para uma “consciência de seus condicionantes histórico-sociais”. Em outras palavras, os conteúdos escolares têm ressonância na vida do aluno, uma vez que a mediação executada pelo professor e a participação ativa e crítica do aluno proporcionará uma “[...] experiência inicialmente confusa e fragmentária (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada” (LIBÂNEO, 1998, p. 39).

O autor reitera que esse posicionamento requer que a relação professor-aluno “[...] vá-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade teoria e a prática” (LIBÂNEO, 1998, p. 41). Para isso, o professor reflete criticamente os valores humanos elencados nos contextos formativos e as práticas de combate ao bullying, levando em consideração que não basta punir os agressores, bem como “não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e a sociedade são realidades indissociáveis” (LIBERALI, 2010, p. 32).

Ademais, o autor afirma que o professor ao assumir uma postura crítica “ver a identidade dos agentes como intelectuais [...] com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (LIBERALI, 2010, p. 32).

Partindo desse posicionamento, explicitamos que os contextos formativos orientados por valores humanos do “pensar bem”, configuram práticas crítica-reflexivas que assumem a exigência de uma ética individualizada ou autoética produzida a partir das condições históricas e culturais que comportam a “[...] erosão, e quase sempre” a dissolução das éticas tradicionais, isto é, a degradação do primado do costume, “regra primitiva do dever”, o enfraquecimento do poder da religião, a diminuição (de resto, bastante desigual) da presença íntima em si do Superego cívico” (MORIN, 2011, p. 91).

De acordo com Morin (2011) o professor que adota a autoética impõe-se na perda da certeza absoluta (moralina) e por sua vez distancia-se da vertente tecnicista que somente privilegia o resultado do ensino e a imposição de valores humanos para os alunos das escolas vitimadas pelo *bullying*. Assim, o professor instaura a dialogicidade que busca o bem comum

por meio do diálogo crítico que impulsiona a revermos as situações de *bullying*, as práticas de enfrentamento e os valores que permeiam essas relações.

É importante destacar que a autoética “[...] é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro” (MORIN, 2011, p. 93) e que muitas vezes, se esbarra no problema ético central, a barbárie inferior que demarca os sujeitos que vivenciam o *bullying*. Portanto, para superá-la é necessário a autoética que constitui uma verdadeira cultura psíquica.

Nesse contexto, o autor alerta que a autoética forma-se no nível da autonomia individual, mas sem desconsiderar que as outras duas éticas (cívica ou socioética, antropológica ou ética do gênero humano) passam por ela por meio da consciência e decisão pessoal. Ademais, acrescenta que a autonomia individual autonomiza a ética perpassada pela decisão e reflexão individual, e essas por sua vez, somente são possíveis se orientadas pela exigência moral que “comporta uma fé nela mesma, sem fundamentos exterior ou superior reconhecido” (MORIN, 2011, p. 92).

Desse modo, a autoética, mesmo que não possua um fundamento exterior, “[...] alimenta-se de fontes vivas (psicoafetivas, antropológicas, sociológicas, culturais)” (MORIN, 2011, p. 92). Em outros termos, o sujeito sente a necessidade do altruísmo e o apelo à solidariedade em relação aos membros da comunidade, bem como das formas de dever.

Nesse sentido, Morin (2011, p.93) anuncia a necessidade de instaurarmos a autoética, pois:

[...] ela exige, ao mesmo tempo, “trabalhar pelo pensar bem” e “pelo pensar-se bem”: a integração do observador na sua observação, o retorno sobre si mesmo para se objetivar, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, simultaneamente, um princípio de pensamento e uma necessidade e ética.

Para trabalhar pelo “pensar-se bem” mediante o enfrentamento ao *bullying* é imprescindível a autoanálise, pois de acordo com Morin (2011, p. 94) “permite integrar o olhar do outro em nosso esforço de autocompreensão”. Dessa forma, não é relevante punirmos o agressor ou nos tornarmos omissos perante os comportamentos violentos, mas as reconhecermos as reais necessidades determinadas nos contextos formativos e nas práticas de combate ao *bullying*, direcionarmos o nosso pensar, sentir e agir em prol de reconhecermos novos valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas.

Morin (2011) acrescenta que a autoanálise colabora para o exercício permanente da auto-observação que culmina na nova consciência de si que nos instiga descentrar em relação a nós mesmos, assim, reconhecemos os nossos egocentrismos, grau de nossas carências, lacunas, fraquezas, bem como as inquietações perante a problemática do *bullying*.

Dessa forma, Morin (2011, p. 94) alerta que “[...] o sujeito, sem poder deixar de ser egocêntrico, deve elaborar um metaponto de vista que lhe permita se objetivar, tomar-se em consideração e agir pacientemente sobre si mesmo”. Para que isso aconteça, o autor evidencia um longo trabalho de aprendizagem e o enraizamento da reflexividade, permeado pela introspecção.

Encaminhando essa compreensão para o contexto escolar, Morin (2011, p. 95) ressalta que autoanálise ao ser praticada de forma permanente deve ser concebida como estado de vigilância de si mesmo, haja vista que, “[...] é uma exigência primordial da cultura psíquica; deveria ser ensinada desde o começo do ensino fundamental para se tornar uma prática tão corriqueira quanto à cultura física”. Ademais, a autoanálise deve estar relacionada com a autocrítica, pois nos permite sairmos da ilusão egocêntrica e promover a abertura ao outro, pois, muitas vezes, direcionamos as ações permeadas por autojustificações que mascaram as nossas insuficiências e segurança. Morin (2011) enaltece que autoanálise respaldada pela autocrítica possibilita a modéstia, a humildade, o reconhecimento dos erros e das carências.

O autor ressalta que a cultura psíquica demarca a necessidade permanente de autocorreção contra o *self-deception* e a autojustificação. Desse modo, o professor não enxerga o agressor do *bullying* pela má fé, mas como “o produto dessa força de autoconvicção pela qual cada um se autoengana (*self-deception*)” (MORIN, 2011 p.97), assim, criamos a possibilidade de não cedermos mediante intimidações, mas de assumir o nosso pensamento permeado pelo diálogo.

A cultura psíquica é constituída por três meios éticos que simultaneamente são fins: a prática recursiva, a oposição à moralina, a resistência à estrutura mental da lei de talião e do sacrifício do outro.

O autor realça que “[...] a autoanálise, autocrítica e a ginástica psíquica coincidem na prática recursiva que consista em avaliar as avaliações, julgar nossos julgamentos, criticar as nossas críticas” (MORIN, 2011, p. 97). Ademais, evidencia a exigência intelectual e ética para produzirmos um circuito que cada um coloque suas compreensões, críticas e ative os conflitos, por sua vez:

Entrar num tal circuito é ainda mais adequado na medida em que a vida cotidiana de cada um é tecida segundo um processo “histórico” de boa/má-fé, in insconsciência obtusa das próprias agressões, de hiperconsciência das agressões dos outros, de deformações incessantes das afirmações dos outros. (MORIN, 2011, p. 97).

Desse modo, a recursão ética proporciona um circuito de compreensão/explicação (objetivo/subjetivo), ou seja, “[...] toda explicação deve ser complementada pela compreensão,

toda compreensão deve ser complementada pela explicação” (MORIN, 2011, p. 97) perante os nossos problemas interiores e dos outros, bem como das práticas de enfrentamento ao *bullying*, ao passo que não direcionamos nosso olhar para culpabilizar o outro, mas tornamo-nos bode expiatório dos nossos erros.

Outro ponto a ser evidenciado sobre autoética é a resistência permanente da moralina. A moralina reforça a inexistência da purificação ética por meio da polêmica e evita o diálogo crítico para efetivar a exclusão dos julgados indignos. Nessa direção, “[...] a moralina transforma o erro do outro em falta moral” (MORIN, 2011, p. 98) e por meio da autoética, o homem, é instigado a não culpabilizar o outro em função de uma falha ou um erro, por exemplo, condenar sumariamente o agressor sem conhecer as relações que permeia sua ação violenta para com a vítima é uma manifestação de moralina que não colabora para a prática recursiva de enfrentamento ao *bullying*.

O autor reitera que a época atual é dotada pela ausência de fundamento ético que colabora para o excesso de juízos morais moldados pela moralina, tais como: “indignação, culpabilização, reprovação, denúncias virtuosas (“desonestidade”, “mentiroso”, “enganador”, “manipulador”, “canalha”, etc)” (MORIN, 2011, p. 98). Assim, ressalta a emergência da autovigilância em detrimento da vigilância denunciata, pois essa última serve de obstáculo para compreensão do outro.

Nesse sentido, Pérez Gomez (1998, p. 373) defende a importância de o professor trazer para sua prática o desenvolvimento de uma proposta ética amplamente discutida entre os sujeitos educacionais que primam pelos valores de “justiça, igualdade e emancipação nos processos de ensino e nos programas de formação dos professores”.

O professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo. (FRANCO, 2016, p. 244).

Desse modo, o professor proporcionará contextos formativos e práticas dotados de valores singulares e concretos que colaboraram para desenvolver a “consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 373)

É importante enfatizar que para que isso aconteça o professor deve-se reconhecer como “um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade vivem” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 374). Nessa perspectiva, o professor não possui uma compreensão banalizada da violência, como se ela fosse inata ao ser humano ou transfere a sua

responsabilidade social para outros autores da sociedade, mas mergulhado na autoanálise, autocrítica e cultura psíquica, estimule a reponsabilidade e a solidariedade entre os sujeitos que vivenciam a problemática do *bullying* a fim de superar a barbárie interior (MORIN, 2011).

Nessa perspectiva, Pérez Gomez (1998, p. 374) enaltece a importância de três aspectos fundamentais: aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática para desmascarar as influências das ideologias ocultadas e efetivadas pelo poder dominante na prática cotidiana do contexto escola; e o desenvolvimento de atitudes que requer o comportamento político do professor como intelectual transformar na aula, na escola e no contexto escolar (GIROUX, 1997).

Desse modo, o contexto formativo orientado por valores do “pensar bem” supera os aspectos dominantes da racionalidade técnica, vez que rompe com uma nítida neutralidade política por parte do professor e do aluno. Assim, enfatiza a necessidade de instigar os sujeitos educacionais perante a problemática do *bullying*, pois “[...] é mais honesto explicitar tais pressupostos, trabalhá-los e submetê-los à crítica e ao escrutínio público do que manter uma fictícia e enganosa neutralidade aparente” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 374). Em outras palavras, a tomada de decisão coletiva perante os valores humanos a serem utilizados no enfrentamento *bullying* é condição necessária, uma vez que “o contexto social e o político em que se produz o ensino e a intervenção do professor/a é o objeto de análise e crítica, para compreender melhor seus efeitos em relação aos valores de igualdade e justiça social” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 374).

O autor acrescenta que “[...] O contraste, o diálogo, o debate, as contribuições de observadores externos e o enriquecimento com experiências e teorias alheias constituem uma condição óbvia em todos os processos de investigação/ação” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 378). Dito de outra forma, o professor ao refletir criticamente os valores humanos elencados nos seus contextos formativos e nas práticas de enfrentamento ao *bullying* eleva a sua consciência para mais crítica e reconhece os valores automatizados, possibilitando elencar novos valores humanos e produzir práticas diferenciadas permeadas pelo perdão (MORIN, 2011).

[...] o perdão é uma aposta, uma desafio ético; é uma aposta na regeneração daquele que fraquejou ou falhou; é uma aposta na possibilidade de transformação e de conversão para o bem daquele que cometeu o mal. Pois o ser humano, vale repetir, não é imutável: pode evoluir para o melhor ou para o pior. (MORIN, 2011, p. 127).

Dessa forma, o professor que adota contextos formativos orientados por valores humanos da perspectiva do “pensar bem”, instigará o aluno a refletir criticamente as situações

de *bullying* bem como os valores humanos de modo a reconhecer que existem outras possibilidades de enfrentamento que colaboram para uma boa convivência entre os sujeitos educacionais. Assim, o ponto chave para que haja as condições necessárias é o professor primar pelo perdão discutido por Morin e promover situações em que o aluno vivencie valores humanos que possibilitam práticas diferenciadas de enfrentam ao *bullying*.

O contexto formativo que prima por valores humanos do “pensar bem”, estabelece uma prática crítico-reflexiva, uma vez que o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno é tido como participante ativo que é instigado por meio da reflexão crítica a questionar os valores humanos que são elencados nas relações sociais, especialmente no trato com o *bullying*. Assim, o professor assume a autoética, autoanálise e autocrítica para resistir à moralina e lutar contra a barbárie inferior que demarca as situações de violências, promovendo uma tomada de decisão coletiva que motiva o aluno a elencar novos valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas em prol de uma sociedade ética e comprometida pelo bem comum.

A seguir apresentamos o trecho extraído da Primeira Oficina Pedagógica, realizada no dia 4 de outubro de 2017. Indagamos o professor Papai Smurf sobre os valores que elencam nos seus contextos formativos e ele elegeu prontamente o valor da não-violência.

Fominha: E essa **não-violência, essa paz**, como é que tu, como é que esse valor é importante pra ti?

Papai Smurf: São valores difíceis de se administrar, de se viver, mas são coisas que eu trago pra mim, as vezes até coisas assim que, que é bem contraditória na vida que a gente vive, principalmente na sala de aula, na realidade que a gente vive, porque em todas as escolas da prefeitura em que eu passei, eu acompanho coisas assim, terríveis. Fominha, desde a época que eu comecei a trabalhar com crianças na prefeitura, eu nunca mais dormi tranquilo na minha vida, eu nunca, mas tive um sono, um sono assim de dizer [...]

Smurfette: Misericórdia!

Papai Smurf: Faz tempo que eu não durmo direito.

Smurfette: Pois faz tempo que tu não dormes... rsrs

Papai Smurf: Mas eu não sei se tu sentes, mas na primeira semana minha na prefeitura eu tive pesadelos...

Fominha: Mas por quê? Porque esse valor de não-violência que está internalizado em você e você não encontrou isso na escola?

Papai Smurf: -Sim, eu não encontrei.

Papai Smurf: até hoje eu fico assustado quando eu vejo alguém agredir a outra pessoa, fico até sem ação. E desde o início, que entrei na Prefeitura, eu vi cenas de indisciplina. Eu acho que... eu não sei se é só comigo, aí eles se batendo, se empurrando...

Smurfette: aí tu ficas sem ação?

Papai Smurf: eu fico sem ação, eu fico assustado... e esse susto meu provoca neles eu não sei que tipo... mais vontade fazer loucura uns com os outros.

Fominha: Quando tu se assustas?!

Papai Smurf: Sim!

Fominha: então tu tens... tu estouras, tu dá uma agressividade assim?

Papai Smurf: sim.

Fominha: aí tu ficas...

Papai Smurf: pra tu ter ideia, uma vez eu estava ainda na primeira escola que eu fui pela prefeitura, tinha um meninozinho que ele gostava... quando eu chegava na sala ele ficava correndo e gostava de sair, se eu deixasse a porta aberta ele saía correndo... um dia esse meninozinho saiu, eu deixei a porta aberta ele saiu correndo, e eu passei na porta e chamei ele, pelo nome dele. Quando ele veio, ele não veio naturalmente pra entrar na sala não, ele passou de uma vez entre minhas pernas e a ação que eu tive foi de colocar a mão aqui entre as pernas pra pegar nele e botar pra sentar. E aí como eu toco violão eu deixava as unhas até maior do que isso, pegou aqui no pescoço dele. Aí a vó dele no outro dia foi pra me pegar, mas ela tava lá na diretoria pra me esganar “Chama esse professor aqui”, aí a diretora me chamou e chamou ele. Aí a diretora foi, e nessa hora se ele tivesse sido mentiroso teria acontecido uma coisa ruim em relação a mim, mas aí na hora ele falou pra ela “Não vovó, o professor não me agrediu, eu tava correndo e na hora que eu fui correr acidentalmente eu passei por baixo das pernas dele e ele botou a mão pra me pegar aí a unha dele pegou no meu pescoço”.

Papai Smurf ao ser indagado sobre o valor não-violência, o qual considera que orienta seu contexto de formação, reforçou por meio da expressão “**são muito difíceis** de se administrar” para dizer que esse valor é difícil de ser realizado no contexto educacional, mas realça com o uso da modalidade apreciativa que “são coisas que **eu trago** pra mim”, apesar de considerar “bem contraditória na vida que a gente vive”.

Para evidenciar esse pensamento, o professor afirma que “em todas as escolas em que eu passei, eu acompanho coisas, assim terríveis”, por isso explicita que “[...] nunca mais dormi tranquilo na minha vida”. E relembra por meio da modalidade apreciativa “[...] na primeira semana de aula na prefeitura **eu tive** pesadelos”.

Em seguida questionamos o professor, porque teve e tem esse comportamento de não dormi, já que elenca o valor da não violência no enfrentamento ao *bullying*. Assim, o indagamos se esse valor foi encontrado na escola. O professor Papai Smurf foi contundente ao dizer que não encontrou o valor da não violência.

Logo após, afirma por meio da modalidade apreciativa “até hoje **eu fico assustado**”, quando se depara com alguém agredindo outra pessoa e “fica até sem ação”. Ademais, afirma que ao entrar na prefeitura presenciou cenas de indisciplina. E instaura a modalidade apreciativa “**eu acho** que não sei, se é só comigo, aí eles se batendo, se empurrando”. Depois, a professora Smurfette pergunta “aí tu ficas sem reação?”.

Papai Smurf responde enfaticamente por meio da modalidade apreciativa “**eu fico** sem ação” para reiterar que fica assustado. Em seguida, afirma “esse susto meu provoca neles eu não sei que tipo [...] mais vontade de fazer loucura uns com outros”. Fominha reitera a pergunta sobre o susto e aponta outro questionamento “[...] tu estouras, tu dá uma agressividade assim?”. O professor Papai Smurf responde sim, e relata um episódio de um menino que “[...] passou de

uma vez entre minhas pernas e a ação que eu tive foi de colocar a mão aqui entre as pernas pra pegar nele e botar pra sentar. E aí como eu toco violão eu deixava as unhas até maior do que isso, pegou aqui no pescoço dele”

Em virtude dessa situação, a avó do menino foi no outro dia no colégio para saber do ocorrido, mas ele esclareceu a situação ao dizer “Não, vovó, o professor não me agrediu, eu tava correndo e na hora que eu fui correr acidentalmente eu passei por baixo das pernas dele e ele botou a mão pra me pegar aí a unha dele pegou no meu pescoço”. Diante do exposto, o professor Papai Smurf apesar de afirmar que utiliza que o valor da não violência no enfrentamento ao *bullying* considerou que ainda fica preso.

Dando continuidade sobre discussão sobre os valores elencados por Papai Smurf no *self service*, extraímos o trecho da Primeira Oficina Pedagógica, realizado no dia 4 de outubro de 2017.

Fominha: E essa, esse respeito, você acha que ele, esse respeito é importante pra você como valor?

Papai Smurf: O respeito, o respeito é algo que, que é bem da questão da pessoa saber conviver e aceitar o outro...

Fominha: Você acha que a pessoa que passa pelo *bullying* não está respeitando o outro?

Papai Smurf: Não. Não, se eu de uma coisa que incomoda a Smurfette pra que eu vou continuar insistindo? Ela já me disse “Papai Smurf, eu não gosto disso”, ela num já me falou que não gosta? Se eu fizer novamente com ela eu estou desrespeitando-a. Ela já me disse que não gosta de determinada coisa, aí se eu faço, eu estou desrespeitando, então eu vou ter que, que me retratar, pedir desculpas a ele. Se eu continuar insistindo, eu já vou estar transgredindo a minha relação com ela, então eu vou estar passando disso. Então, o respeito passa por isso, você perceber o outro, ver o que o outro pensa de você, perceber a limitação e até a capacidade do outro, e a possível fragilidade, mas de conviver com isso sem ter que ta...

Papai Smurf: É algo que **a gente tem que ter bem em mente**, principalmente em sociedade, se eu maltratei alguém **eu vou ter que** responder por isso, então, passa por isso a responsabilidade, é aquela questão do direito e do dever. Então, se eu cometi um ato que vai de encontro ao direito de outro, **eu tenho que** me responsabilizar por isso. Então como o menininho, o Joãozinho lá que passou por debaixo das minhas pernas, ele foi o menino, um menino responsável...

Fominha questiona o Papai Smurf sobre a escolha do valor respeito. Ele afirma que esse valor é “[...] bem da questão de a pessoa saber conviver e aceitar o outro”. Em seguida, Fominha indaga o Papai Smurf se pessoa que comete *bullying* está respeitando o outro.

Papai Smurf é enfático ao dizer que o agressor não respeita a vítima. Justifica essa resposta, ao relatar que “se eu sei de uma coisa que incomoda a Smurfette pra que eu vou continuar insistindo?” Assim, reforça que o respeito é um valor que “[...] você percebe o outro, ver o que o outro pensa de você, perceber a limitação e até a capacidade do outro, e a possível fragilidade”.

O professor expõe por meio da modalidade deôntica “**tem que**”, a obrigatoriedade de estabelecer o valor respeito nas relações sociais, uma vez que é “algo que a gente **tem que** ter bem em mente” que “se eu maltratei alguém **eu vou ter que** responder por isso”, perpassando a questão da responsabilidade moral e do direito e do dever. Morin (2008, p. 111) aduz que o sujeito é avaliado moralmente quando “escolhe, decide e age conscientemente”, por sua vez para garantir uma sociedade ética é necessário primarmos pelo bem comum que perpassa por valores que atendam às necessidades tanto do indivíduo quanto da sociedade. Assim, o valor respeito é um dos requisitos imprescindíveis para o bem estar social, haja vista que “As saudações, “bom dia”, “boa-noite”, apertos de mão, abraços, beijos e as fórmulas de cortesia têm uma virtude civilizadora corretamente designada civilidade”. O autor, ainda, ressalta que “o respeito ao outro: a cortesia” (p.105) e a civilidade proporcionam do outro como pessoa, possibilitando o altruísmo e solidariedade.

O professor Papai Smurf é contundente ao afirmar que o respeito colabora para boa convivência na sociedade. E aponta que quando a pessoa respeita outra é visualizada uma preocupação com o que o outro pensa, as limitações e as capacidades. Desse modo, o discurso do professor remete a compreensão de que quando é privilegiado o valor respeito “o ser humano percebe o outro como um eu simultaneamente diferente e igual a ele”. O outro partilha assim uma identidade comigo embora conservando a sua diferença. Quando aparece como semelhante, carrega um potencial de fraternidade. Diferentemente, quando se instaura o desrespeito, pois o outro “[...] aparece como diferente, carrega um potencial de hostilidade”. (MORIN, 2011, p. 103).

Diante desse contexto, o professor Papai Smurf aduz que ao maltratamos alguém temos que nos responsabilizarmos por nossas ações, em virtude da questão do direito e do dever. Desse modo, consideramos que o professor se distancia do perdão de Morin (2011), pois no lugar de apostar nas potencialidades do outro para que ele regenere mediante os seus erros e fraquezas, prefere responsabilizar o outro sem fazer a reflexão crítica no enfrentamento ao *bullying*.

A seguir, Fominha questiona sobre a questão da tolerância para com o outro, envolvendo o valor respeito. Esse trecho foi retirado da Primeira Oficina Pedagógica, realizada no dia 4 de outubro de 2017.

Fominha: Por que devemos ser tolerantes com o outro?

Papai Smurf: Tolerância passa também pela questão do respeito.

Papai Smurf: Por que toda pessoa é diferente, tem a maneira de agir, de se comportar, de falar, de se manifestar, aí a gente pode até não simpatizar com alguém, mas **temos que ter** isso em mente “Olha, fulano é assim, mas **eu não tenho** que ser contra ela porque ela é dessa forma, tenho que aprender a conviver com ela”.

Fominha: Que inclui nesse respeito à diversidade. E a compreensão? Em que ela é tão importante pra você?

Papai Smurf: Por que ela passa por aqui, a partir do momento em que eu compreendo que ninguém é melhor do que uma outra pessoa, que cada pessoa tem sua particularidade e que eu não preciso mudar ninguém pra viver em sociedade, eu só tenho que compreender isso. Então a compreensão passa por aí, **você ter** em mente que as pessoas são diferentes.

Fominha indaga Papai Smurf sobre a questão da tolerância para com o outro. O professor Papai Smurf reforça que a tolerância perpassa pelo valor do respeito. Para justificar tal afirmação, expõe que “toda pessoa é diferente”. Assim, utiliza as modalidades deonticas de obrigatoriedade para ressaltar: “Olha, fulano é assim, mas **eu não tenho que ser** contra ela porque ela é dessa forma, **tenho que** aprender a conviver com ela”.

Dando continuidade aos questionamentos, Fominha indaga sobre a compreensão, relacionando com o valor respeito e a diversidade. Papai Smurf afirma que a compreensão passa pelo valor respeito e recorre à modalidade apreciativa “**eu compreendo** que ninguém é melhor do que uma outra pessoa” para ressaltar que “eu **não preciso** mudar ninguém pra viver em sociedade”, conforme verificamos pela modalidade deontica de necessidade “**não preciso**”. Finaliza, recorrendo a modalidade deontica de obrigatoriedade para ressaltar que “a compreensão passa por aí, **você ter** em mente que as pessoas são diferentes”.

Partindo do exposto, depreendemos que Papai Smurf ressalta a importância da tolerância para com o outro para se produzir respeito, uma vez que ela “[...] comporta o sofrimento; o sofrimento de tolerar a expressão de ideias revoltantes sem se revoltar” (MORIN, 2011, p. 106) e distancia-se da intolerância que é “[...] equivalente psíquico do mecanismo imunológico da rejeição de si; constitui uma recusa daquilo que não está em conformidade com nossas ideias e crenças” (MORIN, 2011, p. 106). Dito em outros termos, o professor reconhece que a tolerância é necessária para que se estabeleça o respeito mediante as diversidades, vez que o homem é ser social e histórico que se constitui com as relações sociais e vice versa, elencando valores, ideias, teorias entre outros, mediados pela linguagem. Assim, no processo de valoração conhece diferentes significados dos valores, e ao produzir sentidos escolhe aqueles que atendem as suas necessidades.

Com o decorrer da discussão sobre a escolha dos valores humanos escolhidos por Papai Smurf, indagamos sobre o que significava bem comum, uma vez que por diversas vezes mencionava essa palavra.

Fominha: E esse bem comum?

Papai Smurf: Bem comum também está relacionado, então eu não vou mudar, não vou querer mudar as pessoas, e sim orientá-las a viver dentro da diferença.

Fominha: Por que a gente busca o bem comum? O bem comum é o bem pra todos, a ética quer o bem comum, a ética busca esse bom convívio a todos, não adianta esse convívio ser bom só pra mim eu ser ético só comigo mesmo, não, essa ética, esse valor tem que ser levado a todos e que tudo aquilo seja buscado a respeito dessas normas, desses princípios, desses valores, mas em prol desse bem comum, do bem para todos, o bem não é só pra mim. Uma coisa não só se realização só pra mim, ela também tem que ser para o outro.

Papai Smurf: Ela é altamente difícil de se atingir, mas eu procuro buscar ele dentro da diversidade, dentro da diferença.

Fominha: Como? Por exemplo?

Papai Smurf: Fazendo com que as pessoas entendam que a gente não pode interferir na vida do outro diretamente. Que a gente precisa conviver na diferença de opinião, na diferença de gênero, na diferença de características físicas, de idade. Que a gente precisa entender que cada pessoa é diferente uma da outra, e nesse sentido eu não posso interferir na vida do outro, prejudicando ou querendo impor algo às outras pessoas, **eu preciso** entender que é importante a convivência com as outras pessoas.

Papai Smurf é questionado por Fominha sobre a questão do bem comum. Ele enfatiza por meio da modalidade deôntica “eu não vou mudar, **não vou querer** mudar as pessoas”, uma vez que prima orientá-las a fim de “viver dentro da diferença”, conforme visualizamos na modalidade lógica “**sim**”. Fominha explica que o bem comum é para o “bem pra todos”, pois “não adianta esse convívio ser bom só pra mim”.

Reforça esse posicionamento, ao instaurar a modalidade deôntica “**tem que** ser levado a todos e que tudo aquilo seja buscado a respeito dessas normas, desses princípios, desses valores”. Em seguida Papai Smurf aduz que o bem como “é altamente difícil de atingir”, mas a busca “dentro da diversidade, dentro da diferença”. Fominha questiona o professor a forma como faz isso e pede para exemplificar.

O professor responde à pergunta feita por Fominha, relatando por meio da modalidade deôntica de obrigatoriedade “as pessoas precisam entender que a gente **não pode** interferir na vida do outro diretamente”. Ressaltando por meio da modalidade deôntica de necessidade que “**a gente precisa** conviver com a diferença de opinião, na diferença de gênero, na diferença de características físicas, de idade”, bem como “que cada pessoa é diferente uma da outra da outra”.

Papai Smurf justifica esse pensamento por intermédio da modalidade deôntica de obrigatoriedade que “**eu não posso** interferir na vida do outro, prejudicando ou querendo impor algo às outras pessoas”. Ainda acrescenta, recorrendo a modalidade deôntica de necessidade “**eu preciso** entender que é importante à convivência com as outras pessoas”.

O professor Papai Smurf é enfático ao afirmar que o bem comum não envolve uma mudança somente de interesse pessoal e aponta a necessidade de orientação para que as pessoas aprendam a conviver com as diferenças.

O posicionamento de Fominha aduz que a ética para atender o bem comum, não deve perpassar somente pelo individualismo, pois de acordo com Morin (2010, p. 26) o “individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela sua conduta de vida, é também fonte de fortalecimento do egocentrismo [...] e tende a inibir as potencialidades altruístas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais”.

Dessa forma, o autor ressalta a necessidade de considerarmos que o homem é dotado por dois princípios: o da exclusão e da inclusão. O da exclusão assegura a identidade singular do indivíduo, uma vez que “ninguém pode ocupar o espaço egocêntrico onde nos exprimimos pelo nosso Eu” (MORIN, 2011, p. 20). A inclusão remete o Eu na relação com o outro. Portanto, não podemos privilegiar um em detrimento do outro, pois “todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (MORIN, 2011, p. 21).

Papai Smurf ao ser questionado sobre a forma como ele direciona o bem comum para com diversidade, instaura o “pensar bem” do qual fala o autor ao dizer que precisamos conviver com as diferenças e para isso não podemos interferir na vida do outro de maneira que induzamos a imposição de “algo a outras pessoas”, pois o importante é a convivência com as pessoas. Tal afirmação remete a compreensão de que “[...] pensar bem inclui a compreensão que efetua a relação de sujeito a sujeito” (MORIN, 2011, p. 63).

Diante do exposto, destacamos que o professor ao incorporar no seu contexto formativo, valores humanos de um “bem comum” que atende somente aos interesses individuais provocará “não apenas o primado do prazer ou interesse em relação ao dever, mas também o crescimento de uma necessidade individual de amor em que a busca da felicidade pessoal a qualquer preço” (MORIN, 2010, p. 26). Dessa forma, o professor que estabelece o “bem comum” a favor do princípio da exclusão não instaura a reflexão crítica, portanto, não reconhecerá os valores humanos habitualmente utilizados nos contextos de formação, bem como não incluirá novos valores que possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

4 CAMINHANDO COM VALORES HUMANOS: CONTEXTOS FORMATIVOS E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING

Esta seção apresenta o reconhecimento dos valores elencados habitualmente pelos professores nos contextos formativos, bem como a inclusão de novos valores humanos mediante o processo de reflexão crítica vivenciado nos encontros coletivos e nas oficinas pedagógicas, possibilitando a efetivação de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

4.1 Valores humanos compartilhados nos contextos formativos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*

Nesta investigação, os professores participantes foram motivados por meio de encontros coletivos e oficinas pedagógicas a reconhecerem os valores humanos que elencam nos seus contextos de formação e práticas de enfrentamento ao *bullying*, bem como elaboraram práticas diferenciadas a partir dos novos valores incluídos nos contextos de formação.

Inicialmente, indagamos os professores participantes da pesquisa sobre os valores que permeiam uma prática docente ética, a partir das discussões realizadas através da leitura do texto de Pires (2009). Extraímos o referido trecho da Segunda Oficina Pedagógica realizada no dia 11 de outubro de 2017.

Fominha: A primeira oficina nós já atingimos os objetivos, a segunda oficina ela tem como título Resgatando valores e os objetivos dela, tenho que colocar pra vocês pra gente retomar isso, descrever as características de uma prática docente ética. Cada um vai descrever, comparar essas características com aquelas apresentadas por Pires, nesse texto que está em mãos, vou pedir pra vocês lerem novamente esse texto aqui. Vocês vão comparar essas características com aquelas apresentadas por Pires, porque Pires nesse texto mostra algumas características, ele diz o que o professor precisa para ser ético, certo?! Comparar com o que é um professor ético pra você. Identificar os valores que orientam uma docência ética tendo como parâmetro os valores anteriormente elencados. Lembram que vocês, vocês podem até não lembrar, mas eu retomei as nossas conversas e vi quais foram os que vocês elencaram como valores e o que vocês acrescentaram, lembram?!

Smurfette: Hunrum..

Fominha: A gente vai identificar os valores dessa docência comparando com o que já foram escolhidos, certo?! Aí elaborar sugestões práticas a partir dos valores que permitem práticas diferenciadas perante situações de *bullying* diferente daquelas habituais. Quais são as situações habituais de vocês?!

Papai Smurf: Até clareou pra mim porque eu tinha ideia de ética, até pela relação dela com a moral, que realmente posso algo tipo imposição, se a pessoa é ética tinha que ser aquela pessoa mesmo acima da risca, mas eu lendo aqui eu vi que não é necessariamente isso, é na verdade um desprendimento da pessoa enquanto ser humano, um ser que pensa, um ser que

dialoga, interaja com as outras pessoas. Então a ética nesse sentido pra mim ela se tornou até mais significativa, porque enquanto eu via a ética como algo moralizante eu não via com tava apreensão, mas agora estudando a ética nessa perspectiva de uma construção humana, daquela questão da pessoa se ver mesmo enquanto um ser, uma pessoa cidadã eu vejo mais significado e mais identificação com esse estudo e com essa possibilidade de um trabalho a partir daí, ético.

Fominha: Smurfette, você tem alguma coisa para falar sobre o que o Papai Smurf falou? Eu achei interessante. O que é ética pra você hoje, nesse momento aqui? O que a ética era pra você antes, tu lembrás o que tu falou? Porque tenho aqui guardado. Mas hoje, ética, moral, valor [...].

Smurfette: A ética, antigamente eu pensava mais como Papai Smurf, que era uma pessoa mais certa, é o que é o correto, que é o que a sociedade impõe, mas não. É um conjunto de valores que já vem acarretando aos longos tempos aí, desde que éramos crianças, que vai encontrando esses valores na família e aí a gente vem tendo essa relação com a sociedade, no meio social, aí vai adquirindo novos valores e isso tudo forma a nossa ética. Não é só ser certo ou ser errado, às vezes, o que é certo pra mim não é certo pra ti, mas nem por isso seja errado.

Primeiramente, Fominha ressalta que os objetivos da Primeira Oficina Pedagógica já foram atingidos e logo depois explica para os professores Smurfette e Papai Smurf a Segunda Oficina pedagógica intitulada “Resgatando Valores Humanos”. Para motivar a discussão utiliza o texto de Pires (2009) para que os participantes comparem os valores anteriormente elencados por eles com aqueles que respaldam um professor ético. Em seguida, Fominha informa que eles elaborarão sugestões práticas a partir dos novos valores escolhidos na ampliação do service de valores humanos que ocorreu na primeira oficina.

Antes de iniciarem a discussão, Papai Smurf externaliza que a ideia de ética desenvolvida por ele foi transformada, conforme aduz na expressão “[...] até clareou pra mim”. Para o professor, a ética por ter uma relação com a moral era “**realmente** algo de imposição”, mas após a leitura do texto afirmou que se trata de um “[...] desprendimento da pessoa enquanto ser humano, um ser que pensa, um ser que dialoga”. Por essa razão a ética tornou-se mais significativa para o professor, uma vez que segue uma perspectiva de “uma construção humana” que instiga a “possibilidade de um trabalho a partir daí, ético”.

Fominha, depois do discurso proferido por Papai Smurf, indaga a professora Smurfette sobre a possibilidade de acrescentar algo sobre ética. Ela instaura a réplica ao explicar que também tinha a mesma compreensão dele, haja vista que considerava anteriormente a ética como “[...] uma pessoa mais certa, o que é correto, que é que a sociedade impõe, mas não”. Assim, ela afirma que ética “é um conjunto de valores que vem acarretando aos longos dos tempos”, sendo encontrado na família, na sociedade, no meio social e “[...] vai adquirindo novos valores e isso tudo forma a nossa ética.” Ademais, ela ressalta que a ética não se trata somente

do que é certo ou errado, pois, “[...] às vezes, o que é certo pra mim não é certo pra ti, mas nem por isso seja errado”.

De acordo com o discurso externalizado por Papai Smurf verificamos que as discussões provenientes do processo de pesquisa e formação possibilitaram a elevação do seu nível de consciência crítica, uma vez que anteriormente concebia a ética como algo moralizante que de forma imposta ditava a sociedade o certo e o errado (dever ser). Tal concepção se aproxima da ética promovida pelas sociedades tradicionais que se limitavam aos interesses pessoais, haja vista que defendiam a formulação de princípios e normas universais que desconsideravam o desenvolvimento do homem no processo sócio-histórico (VÁZQUEZ, 2008).

O desenvolvimento da compreensão de ética do Papai Smurf colaborou para que ele afirmasse a importância da formação humanística, bem como reconhecer a possibilidade de um trabalho pautado na ética.

Smurfette ao reiterar o posicionamento de ética adotado por Papai Smurf no início da pesquisa, traz a compreensão de que a ética não se limita ao certo e errado. Dessa forma, inferimos que a ética é tida como a ciência que explica o desenvolvimento do comportamento moral do homem constituído socialmente e historicamente, considerando a sua totalidade, diversidade e variedade. Por sua vez, esclarecemos que um ato para ser avaliado moralmente necessita ter três elementos: o valor atribuível, o objeto avaliado (atos ou normas morais) e o sujeito que avalia.

Dessa forma, destacamos que o valor é atribuído a um objeto social, o qual é constituído ou criado pelo homem no decorrer de sua atividade, revelando o seu caráter concreto e histórico-social. Por sua vez, o objeto avaliado é um ato propriamente humano, sendo sujeito à aprovação e reprovação somente aquele em que seus resultados e consequências afetam os outros indivíduos (VÁZQUEZ, 2008).

Prosseguindo aos questionamentos, Papai Smurf expande suas compreensões sobre ética e aponta os valores humanos que permeiam uma docência ética mediante o enfrentamento ao *bullying*.

Fominha: O que de fato hoje é para vocês uma prática docente respaldada pela ética dentro do contexto que nós estamos?

Papai Smurf: É uma prática que no qual ninguém vai dizer o que é certo ou o que é errado, nós vamos direcionar o trabalho que vai despertar em cada um a necessidade de construção social sem uma imposição, de negociação entre as partes e que a gente vai perceber a diferença e dentro da diferença a gente vai procurar construir algo bem produtivo ao nível humano e social. A prática docente ética é uma prática de libertação, é uma prática que possibilita ao outro um posicionamento dele de valor que não encontra no outro uma imposição. Ele vai se construir naquela relação, ele vai se mostrar naquela relação e de forma

positiva, de forma dele mesmo, no natural. Eu não preciso impor nada pra ele, ele vai se mostrar da melhor maneira que ele possa se mostrar.

Fominha: Como seria essa prática docente ética relacionando com o *bullying*? Como é que você poderia ver, como é que o professor tem uma postura ética, uma prática docente ética e relacionando com o *bullying*? Como é que ele traria essa ética dentro de um contexto que esteja o *bullying*?

Papai Smurf: Digamos, se esse *bullying* tiver relacionado... procurar ver com o que ele está relacionando, se é o fato da pessoa ser gorda, por exemplo, seria o fato de se estudar os fatores que levam alguém a ser obeso. E aí nesse estudo esclarecer pra toda turma que, às vezes, a pessoa obesa se torna obesa não por uma vontade dela, uma coisa que tá além das suas opções, da sua vida. Então se for relacionado a, por exemplo, a questão da cor da pele poderia trabalhar questões relacionadas à diferença, a diferença étnica e uma pessoa ser negra não faz dela inferior a outra pessoa e, esclarecer que todas as ideias foram feitas por nós mesmo, tudo que se tem a nível social, relacionamentos das pessoas foram as pessoas mesmo que criaram. Então a gente precisa desconstruir isso, que alguém é melhor ou pior que alguém porque é mais alto, porque é mais baixo, porque é mais clara. Então desconstruir tudo isso aí pra passar a pensar as coisas de modo diferente. Então se não houver essa consciência a respeito disso eles vão continuar chamando de pretinho, de negrinho, de gordinho...

Fominha: E quais seriam os valores de uma prática docente ética hoje para o Papai Smurf? Qual são os valores em que esse professor, essa prática docente ética exige?

Papai Smurf: Exige muita [...].

Fominha: Levando em consideração aquelas três categorias que nós trabalhamos...

Papai Smurf: É a justiça, o estudo a respeito da condição humana, das diferenças, que levam ao respeito e a outros valores pilares da ética. Que é a responsabilidade em relação ao seu companheiro/companheira e os outros valores humanos. Tudo isso negociado e levando a pessoa a pensar, levando o aluno a pensar as consequências de seus atos.

Fominha: Um professor que adota suas práticas docentes éticas como é que faz isso? Como é que ele leva esse aluno a pensar de acordo com o quê a gente já estudou?

Papai Smurf: Principalmente através do diálogo, seria importante levar o aluno a conversar com ele e nessa conversa a gente vai colocar e levar ele a entender muitas coisas que são importantes. Porque é preciso acima de tudo essa troca de vivência entre as pessoas e nessa troca a gente não vai impor, temos que levar eles a entender que precisam ouvir a outra pessoa e valorizar a ideia do outro.

Smurfette: Uma prática docente ética é uma prática que ela é voltada no diálogo, na cooperação entre professor e aluno. Onde não se impõe.

Fominha: E que visa o quê?

Smurfette: Em que visa a construção de um ser humano crítico, um ser humano que saiba pensar, saiba refletir sobre suas atitudes, sobre o que tá acontecendo pra que possa atuar livremente. A gente se comporta de um jeito que haja negociação, sem essas imposições, sem regras já ditas, tudo sendo construída no coletivo.

Fominha indaga os professores Smurfette e Papai Smurf sobre o que é uma prática docente ética. Papai Smurf aduz que a prática docente ética “[...] É uma prática que no qual ninguém vai dizer o que é certo ou o que é errado”. Ainda, acrescenta que é “[...] o trabalho que vai despertar em cada um a necessidade de construção social sem uma imposição, de negociação entre as partes e que gente vai perceber a diferença e dentro da diferença a gente vai procurar construir algo bem produtivo ao nível humano e social”.

O professor aduz por meio da interdiscursividade implícita que a prática docente ética “[...] é uma prática de libertação, é uma prática que possibilita ao outro um

posicionamento dele de valor que não encontra no outro a imposição". Ele reitera por meio da modalidade deôntica de necessidade de que "Eu **não preciso** impor nada pra ele, ele vai se mostrar da melhor maneira que ele possa se mostrar".

No decorrer da discursão, Fominha indaga "Como seria essa prática docente ética relacionada com o *bullying*?", "Como é que ele traria essa ética dentro de um contexto que esteja o *bullying*?". Papai Smurf externaliza que iria "procurar ver o que ele está relacionado" e exemplifica com o caso de uma pessoa obesa e ressalta que instigaria os alunos a conhecer os fatores que direcionam a pessoa ser obesa. Em seguida menciona outro exemplo relacionado com a cor da pele, o qual trabalharia a questão da diferença.

O professor instaura a necessidade de que a "a gente precisa desconstruir isso, que alguém é melhor ou pior", conforme visualizamos na modalidade deôntica "a gente precisa". Ademais, ele afirma "se não houver essa consciência a respeito disso, eles vão continuar chamando de pretinho, de negrinho, de gordinho [...]".

Logo após, Fominha questiona "E quais seriam os valores de uma prática docente ética hoje para o Papai Smurf?". O professor responde que prima pela justiça, respeito às diferenças e considera importante à responsabilidade "em relação ao se companheiro/companheira e os outros valores". Ressalta, também que "tudo isso negociado e levando a pessoa a pensar, levando o aluno a pensar as consequências de seus atos".

Depois, Fominha instiga Papai Smurf a responder "Como é que ele leva esse aluno a pensar de acordo com o quê a gente já estudou?". Ele utiliza a modalidade lógica "**principalmente**" para ressaltar que é por meio do diálogo. E recorre à modalidade deôntica de necessidade para evidenciar que "[...] **é preciso** acima de tudo essa troca de vivência entre as pessoas e nessa troca a gente não vai impor". E reforçar mediante o uso da modalidade deôntica de obrigatoriedade que "**temos** que levar eles a entender que precisam ouvir a outra pessoa e valorizar a ideia do outro", bem como considera necessário que os alunos "precisam ouvir a outra pessoa", conforme é visualizado na modalidade deôntica de necessidade "**precisam**".

Smurfette instaura a réplica para dizer que a prática docente ética "é voltada no diálogo, na cooperação entre professor e aluno, onde não se impõe". Fominha pergunta "E que visa o quê?". Ela é enfática ao ressaltar que a referida prática visa "[...] a construção de um ser humano, que saiba pensar, saiba refletir sobre suas atitudes, sobre o que tá acontecendo pra que possa atuar livremente". E defende que para isso acontecer é necessário que "[...] haja negociação, sem essas imposições, sem regras já ditas, tudo sendo construído no coletivo".

O professor Papai Smurf ao expor sua compreensão sobre uma prática docente ética aduz que essa prática não se limita em apresentar o que é certo ou errado, mas, sobretudo é

desenvolvida por meio de um trabalho que atenda as necessidades determinadas socialmente e historicamente, sem que haja a imposição de valores humanos e prime pela negociação entre os pares visando o nível humano e social. Desse modo, evidenciamos que o professor desenvolveu o nível de consciência crítica, pois no início da pesquisa considerava que a prática docente pautado pela ética se limitava ao que era certo ou errado, a qual se aproxima a ética das comunidades primitivas que se limita pelos interesses do coletivo e desconsiderava os interesses individuais (VÁZQUEZ, 2008).

Partindo desse entendimento, Papai Smurf afirma que a prática docente ética proporciona a libertação, pois segundo Freire (1987, p. 38) é “[...] a humanização em processo, não é uma coisa que deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e reflexão sobre o mundo para transformá-la”. Desse modo, é de suma importância considerar “o outro” sem impô-lo nada, mas levando em consideração a necessidade de seus valores, princípios, normas e regras constituídas socialmente e historicamente.

O professor ao ser questionado a forma como relacionaria a prática docente ética com *bullying*, exemplifica dois exemplos: a obesidade e o racismo. Compreendemos que Papai Smurf criaria as condições objetivas e subjetivas para que o aluno conhecesse os motivos que uma pessoa tornasse obesa e trabalharia a questão das diferenças, a fim de que o aluno elevasse o nível de consciência para a mais crítica e passasse a considerar que ninguém é melhor do que ninguém em virtude de suas diferenças.

Papai Smurf realça que prima pelos valores de respeito e justiça na prática docente ética, bem como destaca a relevância da responsabilidade perante os “companheiros” por meio do repensar crítico das consequências dos atos. Vázquez (2008) ressalta que a reponsabilidade moral perpassa pela necessidade e liberdade, portanto é imprescindível que a prática docente ética seja perpassada pelas exigências das necessidades produzidas sócio historicamente e a liberdade esteja relacionada com a opção e decisão livre e consciente, tendo como referências os meios e fins dos atos.

O professor avança sua compreensão ao dizer que é por meio do diálogo crítico que o aluno irá repensar seu comportamento violento, mas aduz a necessidade da promoção de vivências, sem que haja a imposição de valores humanos. Dessa forma, Papai Smurf considera a dialogicidade necessária para que o aluno não se limite ao um monólogo que promove a perpetuação da violência e reprodução de práticas que não condizem com as necessidades dos contextos escolares vitimados pela problemática estudada.

Smurfette reitera que a prática docente ética é produzida pelo diálogo sem a existência de imposição de valores humanos. Desse modo, tem como objetivo a formação de um cidadão que reflita criticamente suas atitudes violentas de forma que possibilitado pela a negociação de novos valores e efetive práticas diferenciadas de enfrentamento ao bullying.

A seguir, Fominha indaga Smurfette se ela considera sua prática docente ética a partir dos valores elencados anteriormente.

Fominha: Como é que vocês comparam essas características com aquelas apresentadas por Pires? Você lembra os valores que escolheu, que você leva para sua prática e esses que levam a uma prática docente... Você considera sua prática docente ética?

Smurfette: Não.

Fominha: Por quê?

Smurfette: Elencadas nesses valores, não. Porque, infelizmente, eu ainda estou presa, vamos se dizer, presa ao sistema. Aí, infelizmente, eu não tenho essa dinâmica, eu não tenho esse diálogo, eu não tenho essa cooperação com os meus alunos. Porque eu ainda sou presa em relação aos resultados, infelizmente, a gente tem um sistema que ele é mais quantitativo que qualitativo o que importa são os números então eu acabo ficando presa, eu acho que depois de todos esses estudo não é vantagem.

Fominha: Levando em consideração hoje, com essas novas leituras, esses novos estudos, quais são os valores principais que você elevaria para a sua futura prática docente ética?

Smurfette: A minha futura é isso, a dialogicidade, essa cooperação, a colaboração, essa compreensão, essa ideia de fazer com que a gente ajude a que o aluno seja crítico, que ele reflita sobre as atitudes dele, que a gente possa fazer essa mediação pra que ele encontre a responsabilidade. Respeito, não-violência, apoio social, são valores que **eu preciso me reencontrar** pra que eu possa fazer isso na minha prática. Por que como tu diz como é que eu não acredito e eu posso levar isso pra eles?! Então eu primeiro preciso me encontrar, pra que faça valer a pena tudo isso.

Fominha: É o que Paulo Freire vai dizer, **preciso diminuir a distância do que se diz e o que se faz**. E isso exige uma tomada de decisão individual e coletiva, porque não adianta você chegar com tudo pronto se os alunos não estão envolvidos com a negociação dessas regras, dessas normas, desses valores.

Smurfette: Isso tem que haver essa interação que eu não tenho, porque eu acabo colocando uma barreira entre minha autoridade e eles, aí como a gente não tem esse diálogo, a gente não tem essa interação aí tem esse bloqueio, e aí eu acabo ainda presa aquela ideia de autoritarismo.

Fominha questiona Smurfette: Como é que vocês comparam essas características com aquelas apresentadas por Pires?” e “Você considera sua prática docente ética?”. A professora responde que não e justifica por meio da expressão “eu ainda **estou presa**, vamos dizer assim, presa ao sistema”, conforme visualizamos na modalidade apreciativa “**estou presa**”. Ela acrescenta recorrendo à modalidade deontica de obrigatoriedade “eu **não tenho** essa dinâmica, eu **não tenho** esse diálogo, eu **não tenho** essa cooperação com meus alunos”, pois “ainda **sou presa** em relação aos resultados”.

Ela é enfática ao dizer que o sistema privilegia o quantitativo em detrimento do qualitativo, conforme visualizamos com a modalidade deontica “a **gente tem** um sistema”, por

essa razão instaura da modalidade apreciativa “eu acabo **ficando presa**”. Ela aduz mediante o uso da modalidade apreciativa “**eu acho** que depois de todos esses estudos não é vantagem”.

Fominha indaga Smurfette “**Quais são os valores principais que você elencaria para a sua futura prática docente ética?**”. Ela afirma que sua prática será respaldada na “dialogicidade, essa cooperação, a colaboração, essa compreensão”, pois pretende “que o aluno seja crítico, que ele reflita sobre as atitudes dele” e usa a modalidade pragmática para demonstrar a intencionalidade de que pretende que o aluno “encontre a responsabilidade”.

A professora explicita em seu discurso que utilizará os valores de respeito, não-violência, apoio social na sua prática. E evidencia por meio da modalidade deontica de necessidade de que “são valores **eu preciso** me reencontrar pra **eu que possa** fazer isso na minha prática”. Ela reitera esse posicionamento ao dizer que “[...] como tu diz, como é que **eu não acredito** e que **não posso** levar isso pra eles”, conforme é visualizado na modalidade apreciativa “**eu não acredito**” e a modalidade pragmática “**não posso**”.

Fominha utiliza a interdiscursividade explícita por meio da citação de Paulo Freire (1987) “[...] **preciso diminuir** a distância do que se diz e o que se faz” para evidenciar a fala de Smurfette, conforme explicita com a modalidade deontica de necessidade “**preciso**”. Em seguida aponta a necessidade de uma tomada de decisão individual e coletiva, pois não adianta “[...] chegar com tudo pronto se os alunos não estão envolvidos com a negociação dessas regras, dessas normas, desses valores”.

Smurfette é contundente ao dizer que “essa interação que eu não tenho”, conforme é verificado com o uso da modalidade deontica “**eu não tenho**”. Ela afirma que coloca uma barreira “entre minha autoridade e eles” e reitera ao dizer “a gente **não tem** esse diálogo, a gente **não tem** essa interação, aí **tem** esse bloqueio, conforme é explicitado pela modalidade deontica de obrigatoriedade “**não tem**” e “**tem**”. Finaliza dizendo que “eu acabo ainda presa aquela ideia de autoritarismo”.

A professora Smurfette afirma que não possui uma prática docente ética, pois não faz uso do diálogo crítico em virtude de privilegiar as exigências do sistema. Dito em outras palavras, ela visa no seu contexto formativo incluir valores que garantam os resultados do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: a ordem social, a estabilidade social, a verdade absoluta (moralina).

Dessa forma, evidenciamos que a professora faz do contexto formativo que prima por valores humanos da perspectiva tecnicista, pois o importante não é o enfrentamento ao *bullying*, mas “os números” que demonstram a predominância do quantitativo sobre o qualitativo.

O discurso proferido por Smurfette traz a compreensão de que ela reconhece que tal posicionamento não é vantajoso, por essa razão quando questionada sobre a possibilidade de uma futura prática docente ética, elenca novos valores humanos: respeito, não-violência e apoio social. Entretanto, afirma que “eu preciso me reencontrar pra que eu possa fazer isso na minha prática”, assim inferimos que a professora necessita de condições objetivas e subjetivas para que além de conhecer os significados dos valores humanos e reconheça os seus respectivos contextos formativos e práticas, vivencie situações para que eles façam sentido na sua prática, uma vez que “[...] A influência da atitude em relação à valoração da atividade depende, também, do tipo de relações existentes entre o sujeito atuante e o ambiente que o valoriza” (RUBINSTEIN, 1977, p. 70), ou seja, vivenciar situações nos contextos formativos que evoquem os valores humanos do “pensar bem” e assim instigar a produção de sentidos condizentes com as necessidades dos espaços escolares vitimados pelo *bullying*.

Nessa perspectiva, ela adota o autoritarismo a fim de garantir o resultado que o sistema exige. Moraes (1995) afirma que o autoritarismo é raiz de toda violência que colabora para a indisposição ao diálogo que impede a inclusão de novos valores nos seus contextos formativos e consequentemente não cria possibilidades de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Na sequência apresentamos, um episódio em que Smurfette traz uma prática diferenciada de enfrentamento ao *bullying*, a partir da inclusão de valores humanos realizados no contexto formativo. Esse trecho foi retirado da Segunda Oficina Pedagógica.

Smurfette: Não, eu fiz aqui um momento, como se fosse uma aula com diferentes atividades, eu não fiz plano ‘organizadinho’ assim como Papai Smurf fez não. (Risos) Ele fez todo um plano, eu não. Bom, coloquei atividades que eu possa vir a trabalhar e o tema que coloquei...

Fominha: Você vai me dizer os valores que irá trabalhar, por que vai trabalhar e você vai me mostrar o como.

Smurfette: Pois é, assim, com a ideia dessa colaboração, dessa cooperação professor e aluno, com a preocupação da conquista, da gente conquistar um aluno crítico pra que ele cresça e se torne um adulto participativo em sociedade, um aluno que se comunique bem, que saiba se expressar diante das diversas situações nesse meio social, né...

Fominha: Tipo essas situações de *bullying*? De quê?

Smurfette: É, assim, problemas que mais na frente eles possam a vir se manifestar, se expressar bem, se expressar sobre qualquer situação que aconteça, vamos focar até no *bullying* que foi o tema que eu trouxe pra aula. Então, respeitando a individualidade de cada aluno, cada aluno é diferente, cada aluno tem seu tempo, não devemos jogar somente um tema e ali jogando a exposição sem ideias deles, vai se organizar um pensamento diferente. Então pra que haja essa socialização, esse diálogo, eu me coloco a frente em sala sem ser a líder, no caso me misturo junto com eles pra quê a gente consiga conversar bem e construir bem o raciocínio. O tema da aula é *bullying*, e aí a aula vamos organizar em uma roda onde cada um olhe pra si, onde eu não precise ficar na frente sendo autoritária, ditando o que se tem que fazer, e aí eu apresento o tema *bullying* e vejo se eles sabem sobre isso, alguma

coisa, situações que eles possam a vir me dizer e a gente conversar sobre esse assunto. Tornar claro o significado, apresentando o material pra eles...

Fominha: O que seria esse material?

Smurfette: Seria xeroxs com textos, uma notícia. Na verdade, eu coloquei aqui um texto trazendo uma notícia de um caso.

Fominha: No caso você iria trabalhar na disciplina de português o gênero notícia...

Smurfette: Sim, com o gênero notícia.

Fominha: Qual seria a notícia?

Smurfette: O caso de Goiás, que foi uma notícia muito impactante e até eles mesmos chegaram pra mim falando, né. Não podia seguir em frente porque, enfim, seguia o plano.

Fominha: Você não parou pra fazer a mediação?

Smurfette: Não, a gente parou pra conversar, mas não ao ponto de...

Fominha: Eles chegaram inquietos como essa notícia?

Smurfette: Foi, chegaram...

Fominha: Eu esperava isso.

Smurfette: Chegaram com essa notícia, já chegaram falando, a gente conversou um pouco, mas nada que fugisse do plano. E aí no caso na roda de conversa ia trazer essa notícia, ia contar essa notícia pra eles pra que eles refletissem e daí comessem a formar opiniões. Formando as opiniões deles a gente ia discutir, não sei a certo o que viria das opiniões, quais os pontos que seriam destacados nessas discussões, mas sempre tendo esse diálogo, sempre tendo essa conversa. Não impondo nada, não colocando meus pensamentos, sempre deixando eles refletirem.

Smurfette afirma que elaborou uma aula com várias atividades, mas que diferentemente do Papai Smurf não elaborou um plano “organizadinho”. Fominha indaga os valores que a professora vai trabalhar na aula. Ela aduz que vai trabalhar a “ideia dessa colaboração, dessa cooperação professor e aluno, com a preocupação da conquista, da gente conquistar um aluno crítico” e instaura a modalidade pragmática para apresentar a intencionalidade de que o aluno “**cresça e se torne um adulto participativo** em sociedade, um aluno **que se comunique, que saiba se expressar** diante das diversas situações nesse meio social [...]”.

Fominha questiona a professora se as situações são referentes ao *bullying*. Smurfette afirma que sim, pois “mais na frente eles possam a vir se manifestar”. Logo depois, a professora afirma que o respeito é um valor importante, conforme explicita na expressão “**respeitando a individualidade de cada aluno**”, pois cada aluno é diferente e cada aluno tem seu tempo.

Nessa perspectiva, a professora Smurfette ressalta por meio da modalidade deôntica de obrigatoriedade que “[...] **não devemos** jogar somente um tema e ali jogando a exposição sem ideias deles”. Ela reforça a importância do diálogo sem se colocar a frente como se fosse o líder e instaura a modalidade pragmática de intencionalidade para expor que almeja “conversar bem e construir bem o raciocínio”. O tema trabalhado na aula é *bullying*, para isso organiza uma roda, onde cada um olhe para si e instaura a modalidade deôntica “**eu não precise ficar**” para mostrar que não necessita ficar na frente sendo autoritária. Em seguida, ressalta que irá indagar os alunos sobre o *bullying* a fim de esclarecer o significado.

Fominha pergunta “o que seria esse material?”. Smurfette responde: xeroxs com textos contendo uma notícia. Ela ressalta que a aula é de português e o assunto é gênero notícia. A notícia escolhida por Smurfette é do caso da tragédia Goiás e externaliza que foi considerada impactante pelos alunos que até “chegaram pra mim falando”.

Em seguida, Fominha indaga a professora se ela fez mediação. Ela disse que não realizou, mas ressaltou que “[...] a gente parou pra conversar, mas não ao ponto de [...]”. Ela acrescentou que conversaram um pouco, mas nada que fugisse do plano.

Smurfette explica que na roda de conversa ao ser trabalhado o gênero notícia, será instaurado a reflexão crítica para que os alunos emitam suas opiniões sobre o tema *bullying*. E ressalta que apesar de não saber “a certo o que viria de opiniões”, afirma a existência do diálogo por meio da modalidade lógica que “**sempre** tendo esse diálogo, **sempre** tendo essa conversa”. Nessa perspectiva, ela esclarece que a conversa acontece de forma “Não impondo nada, não colocando meus pensamentos” e expõe por meio da modalidade lógica que “**sempre** deixando eles refletirem”.

No discurso de Smurfette fica explícito que os valores serão trabalhados permeados pela colaboração a fim de que os alunos se tornem críticos, possibilitando uma participação ativa mediante as situações surgidas no contexto social. Dessa forma, observamos que a professora se distanciou da perspectiva tecnicista, uma vez que ressalta a necessidade de reflexão crítica para que os valores escolhidos proporcionem que o aluno se torne um adulto participativo na sociedade.

A professora instaura a importância do valor respeito ao evidenciar que os alunos possuem suas especificidades e não devemos expor os temas de forma “jogada”, mas privilegiar um diálogo crítico, desconsiderando o autoritarismo. Nessa perspectiva, ela ao elencar o valor respeito no seu contexto formativo, estabelece uma prática crítico-social, a qual o professor não prima pelo autoritarismo, mas instaura a reflexão crítica em prol da predominância de valores do “pensar bem” (MORIN, 2011). Entretanto, Smurfette ao se deparar com situações motivadas pela notícia da tragédia de Goyases não criou a possibilidade de estabelecer um diálogo permeado pela reflexão crítica, pois privilegiou “não fugir do plano”, instaurando a contradição, haja vista que apesar de afirmar no seu discurso inúmeras referências ao uso do diálogo crítico, mantém a reflexão técnica que focaliza a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem em prol de atender os objetivos estabelecidos no plano.

Prosseguimos, indagando sobre a forma como os alunos iriam vivenciar a prática produzida por Smurfette e quais os valores escolhidos para orientar tais práticas.

Fominha: E como é que eles iriam vivenciar isso? Porque levando em consideração aquela terceira categoria crítico social em que os conteúdos são trabalhados dentro dessas temáticas, pontue os valores que você iria trabalhar nessa aula, o que você priorizou.

Smurfette: Respeito.

Fominha: Vamos lá, vamos ajudar ela Papai Smurf, quais foram os valores que ela trabalhou nessa aula? Respeito às diferenças...

Smurfette: Justiça social, apoio social. Porque no caso depois de tudo eles iriam ter a consciência e a responsabilidade do que seria agir contra o *bullying*, porque essa é a intenção. Poderia também mostrar experiências próprias da sala de aula, que são muitas situações...

Fominha: Como é que você iria fazer isso?

Smurfette: Apresentando mesmo, conversando com eles para que eles mesmos depois do significado do *bullying*, depois do que isso significa na vida de cada um, eles mesmos procurassem na cabecinha deles situações de *bullying*.

Fominha: Em que eles se colocassem naquelas situações?

Smurfette: Sim, se colocando no lugar do outro.

Fominha: Porque, assim, o *bullying* tem três sujeitos, ele tem o agressor, ele tem a plateia e tem a vítima. Tem hora que a vítima se comporta como plateia e a plateia se torna... Mas normalmente o agressor tem como poder absoluto, quer sempre ser o maior, quer sempre se supervalorizar, enquanto tem aquele que tem o perfil mais magrinho ou é o que tem o perfil de ser mais ridicularizado.

Smurfette: Tem também aqueles que o agressor vira vítima, pelo menos nas situações lá na sala é como se fosse uma competição, um dia ela é o agressor, no outro ele é a vítima e aí quando ele é a vítima ele se sente mal...

Fominha: Tem que trabalhar a situação de cada um, como é que nesse local você iria trabalhar o agressor? Como é que você ia trabalhar a plateia? Como você iria trabalhar a vítima? A gente tem que se colocar no lugar do outro assim como a gente pode colocar a vítima no lugar do agressor, coloca o agressor no lugar da vítima, e a plateia por que ela fica a maioria das vezes omissa? Como ela pode agir diferente? Temos que levar essas reflexões.

Smurfette: São essas reflexões que a gente ia conversar.

Fominha indaga Smurfette sobre “E como é que eles iriam vivenciar isso?”, considerando a terceira categoria crítico social que visa o trabalho dos conteúdos e em seguida questiona os valores humanos que trabalhará na sala. Smurfette responde o respeito, justiça social e apoio social e ressalta da importância da consciência e da responsabilidade perante o enfrentamento ao *bullying*, bem como mostrar experiências da sala de aula. Em seguida questionamos a professora “Como é que você iria fazer isso?”.

Ela responde que depois de cada um externar o significado de *bullying*, pediria que expusessem situações e ressaltando a importância de colocar-se no lugar do outro. Fominha explica que o fenômeno estudado possui três sujeitos: agressor, plateia e vítima, ademais, evidenciam que a vítima se comporta como plateia e vice-versa, agressor possui poder absoluto e a vítima é ridicularizada.

Smurfette evidencia por meio da modalidade deôntica “tem” a existência de casos em que o agressor se torna vítima, conforme visualizamos na expressão “um dia ela é o agressor, no outro ele é a vítima e aí quando ele é a vítima ele se sente mal”. Em seguida, Fominha realiza questionamentos para a professora com o intuito de saber como agiria com os alunos envolvidos

em situações de *bullying* e reitera a necessidade de se colocar no lugar do outro. Smurfette responde “São essas reflexões que a gente ia conversar”.

A professora Smurfette ao responder que usaria o valor respeito, justiça social e apoio social no enfrentamento ao *bullying* nos remete a compreensão de que os contextos formativos produzidos na e pela pesquisa colaboraram para que ela elevasse a consciência para a mais crítica, uma vez que no seu discurso privilegiou a consciência e a responsabilidade. Nessa perspectiva, consideramos que a professora compreendeu que para enfrentar o *bullying* de forma ética e elencar valores humanos do “pensar bem” é necessário a responsabilidade moral, haja vista que essa é respaldada pela necessidade produzida sócio-historicamente pelos espaços escolares vitimados pela problemática e também pela liberdade. Dito em outros termos, “[...] somente admitindo que o agente tem certa liberdade de opção e de decisão é que se pode responsabilizá-lo pelos seus atos (VÁZQUEZ, 2008, p. 109).

Ao ser questionada sobre o *bullying*, afirmou que levaria em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, bem como as experiências vivenciadas por eles. Esse posicionamento da professora se aproxima do pensamento de Freire (1996) ao destacar que o professor necessita considerar o conhecimento que o aluno traz para sala de aula, pois é um ser social e histórico que dada às condições necessárias participa ativamente das suas constituições.

Outro aspecto importante mencionado pela professora é questão de colocar-se no lugar do outro, uma vez que não limita o seu olhar para o viés do egocentrismo, mas possibilita o altruísmo que colabora no enfrentamento ao *bullying*. Desse modo, consideramos que o processo de reflexão crítica permeado nos contextos formativos possibilitou a elevação da consciência para mais crítica, uma vez que a professora reconhece importante a formação humanística respalda pelo princípio da inclusão que colabora para permearmos o perdão de Morin (2011).

No episódio seguinte, Papai Smurf expõe sua primeira sugestão de práticas de enfrentamento ao *bullying*. O trecho foi extraído da Segunda Oficina Pedagógica.

Papai Smurf: Então eu fiz aqui as sugestões de duas práticas, a primeira com o tema respeito para uma turma de terceiro ano...

Fominha: Uma turma de terceiro ano né?

Papai Smurf: É, na qual eu teria como objetivo descobrir diferenças entre o que devem e o que não devem fazer para se comportarem com respeito. Então o conteúdo é o comportamento com respeito e nós iniciaremos isso com uma conversa à respeito de como você gosta de ser tratado ou tratada.

Fominha: Qual seria a disciplina e qual seria o conteúdo?

Papai Smurf: Essa disciplina pode trabalhar tanto ensino religioso, tanto no português, tanto em qualquer área, como...

Fominha: Mas nessa específica, quero que você me explique a sua aula.

Papai Smurf: Essa aqui eu poderia trabalhar no ensino religioso ou na educação física. Como a gente é polivalente, a gente que pega complementar. Vamos para o ensino religioso.

Fominha: Você me deixou bem claro que o valor que você vai trabalhar vai ser o respeito e você vai usar em uma disciplina de ensino religioso.

Fominha: Qual o conteúdo do ensino religioso que você vai usar isso aí?

Papai Smurf: O respeito ao próximo. O respeito.

Fominha: Qual o tema da aula, o conteúdo?

Papai Smurf: O conteúdo o comportamento com respeito. Então seria com uma conversa depois disso, essa conversa a turma já estaria disposta em círculo, depois nós dividiríamos a turma em dois espaços, um **faça** e um **não faça**, poderia colocar o nome **faço/não faça**, aí depois distribuiria afirmativas pra duplas pra crianças lerem, aí essas frases poderiam ser tipo assim “seja educados com todos” e aí a dupla faria a leitura e explanaria a respeito se deve fazer ou não, se ela dissesse **faço** iria para o espaço **faço**, se ela dissesse **não faça** iria para o espaço **não faça**, o certo é que elas deveriam, elas devem justificar porque não vão ou vai fazer a atitude. Pedir que elas leem e se posicione a respeito do fazer ou não, elas vão espontaneamente explicar por que vão ou não fazer. Depois no local que se encontram a gente vai comentar, por exemplo, se a dupla disse seja educado com todas as pessoas, elas foram para o **não faça** aí nós vamos conversar por quê. Por que nós não vamos ser educados com todas as pessoas?! Aí a gente pode problematizar o ato, né. Aí depois de feito todos os comentários, eu fiz algumas frases aqui, aí a gente pode fazer outra rodada. Aqui tá para um momento de aula, então, digamos, dois momentos de 1h né.

Fominha: Mas esse **faço/não faça** seria negociado? Essa tomada de decisão, como é que iria ser?

Papai Smurf: Iriam conversar entre os dois e iriam explicar depois para a turma quando tivesse no espaço e aí depois de ter feito todas as escolhas e explanada tudo, defesas e argumentos a gente poderia encaminhar para uma conversa. Vale ou não vale, vale ser educado com todas as pessoas ou não vale? Então seria basicamente essa atividade. Aí as sugestões seriam “trate a todos como gostaria de ser tratado”, “seja educado com as pessoas apenas que você gosta”, “tome cuidado com as coisas que pertencem apenas a você”, “deixe as pessoas serem diferentes”, “tome cuidado com as coisas das outras pessoas”, “tente fazer as pessoas parecerem e agirem como você”, “apelide as outras pessoas”, “insulte as outras pessoas”, “diga coisas que não são gentis”, “Gritem nos ambientes públicos”, “seja sempre mesquinho”, “trate as pessoas com gentilezas”, “caçoe das pessoas que você não gosta”, “use os outros para do seguirem o que você deseja”, “dê as pessoas algum espaço de privacidade”, “agradeça as pessoas”, “diga as pessoas palavrões”. Então essas seriam as ações que estariam digitadas em tirinhas e que entregaria para as duplas conversarem se vale ou não, fazer ou não.

Papai Smurf explicita que elaborou duas sugestões práticas. A primeira foi abordada o valor respeito para uma turma do terceiro ano. Ressaltou que o tema da aula é “comportamento com respeito” e objetivo é: “descobrir diferenças entre o que devem e o que não devem fazer para se comportarem com respeito”. Ele evidenciou que a aula pode ser trabalhada “tanto no ensino religioso, tanto no português, tanto em qualquer área” e logo depois acrescenta que também na educação física, mas finaliza optando pelo ensino religioso.

O professor iniciaria a sua aula com os alunos organizados em círculo e após a conversa iria organizar a turma em dois espaços: **faço** e **não faço**. Em seguida, seriam distribuídas fichas com afirmativas para a dupla de alunos para que expusesse suas opiniões, justificando o porquê

de “não vão fazer ou vão fazer a atitude”. Fominha questiona Papai Smurf se a escolha do “faça ou não faça” será permeado pela tomada de decisão coletiva.

Papai Smurf responde positivamente, conforme expõe a modalidade lógica “sim” e explica que a dupla após explanar suas escolhas, defesas e argumentos será instigada a dizer “Vale ou não vale, vale ser educado com todas as pessoas ou não vale?” por meio do uso de sugestões a serem distribuídas.

O professor Papai Smurf explicita que trabalhará o valor respeito na sua aula de ensino religioso do terceiro ano e logo depois de explicar o primeiro momento da sua aula, é enfático ao dizer que usa a tomada de decisão coletiva. Essa afirmação no seu discurso aduz a compreensão de que considera importante a reflexão crítica, assim como não utiliza a imposição de valores humanos a fim de atingir os resultados requeridos pelo sistema escolar.

O discurso proferido pelo Papai Smurf traz a compreensão de que elevou o seu nível de consciência para a mais crítica, uma vez que ao escolher o valor respeito para ser trabalhado na sua aula privilegia o uso da reflexão crítica para que as escolhas, as defesas e os argumentos sejam permeados pela tomada de decisão coletiva. Dito de outra forma o aluno não é submetido à imposição de valores, regras, normas e princípios que não fazem sentido pra ele, ao invés disso, é instigado a ser um participante ativo do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, o professor Papai Smurf colaborará para que os alunos repensem criticamente os valores humanos que permeiam seus comportamentos, bem como as situações de *bullying*, colocando-se no lugar do outro e assim colaborando para um ensino pautado pela ética que rompe com a ilusão egocêntrica e instaura a necessidade da solidariedade e do altruísmo (MORIN, 2011).

Logo depois, Papai Smurf relatou a segunda sugestão de prática para o enfrentamento ao *bullying*.

Fominha: Qual é a segunda sugestão?

Papai Smurf: No segundo seria o tema caráter...

Papai Smurf: seria no terceiro ano...

Fominha: As duas são para turma de terceiro ano, né?!

Papai Smurf: Sim, pode ser na disciplina de ensino religioso... aqui eu posso colocar até na disciplina de português...

Fominha: Muito bem, é isso que quero ver!

Papai Smurf: Pra fazer uma receita...

Fominha: Hanram...

Smurfette: O gênero receita.

Papai Smurf: O gênero receita, pra eles fazerem uma receita e o objetivo refletir a forma de usar os seis pilares do caráter, como um filtro para as coisas que fazem e dizem ou como ingrediente para decisões na vida. Então a utilização desses preceitos. E os conteúdos são os seis pilares do caráter para a construção de uma receita...

Fominha: E quais seriam esses seis pilares?

Papai Smurf: Os pilares seriam, eu botei aqui no texto que depois vou trabalhar com eles, primeira sinceridade, respeito, responsabilidade, justiça, zelo e cidadania.

Fominha: São seis pilares que compõem esse caráter, né?!

Papai Smurf: Os pilares do caráter. E aí eu iniciaria com uma conversa a respeito das nossas decisões na vida e aí a gente conversaria e depois...

Fominha: Que decisões? O que você pontuou aí?

Papai Smurf: Como eu deixei a conversa em aberto, mas esses ingredientes aqui eu já viui no início, né, pra falar pra eles os ingredientes, já vou até trazer escrito no quadro ou digitado, bem grande nas folhas. Então o texto é esse “Os ingredientes das boas decisões”, que é pra eles fazerem as receitas pra deles. Os seis valores éticos principais que chamamos de seis pilares do caráter sempre se destacam os valores não éticos, como o dinheiro, a fama, o status, a popularidade e mesmo a felicidade e liberdade individual, essas não são valores antiéticos, apenas não tem nada a ver com a ética. Isso significa que sinceridade, respeito, responsabilidade, justiça, zelo e cidadania superam e antecede eticamente todos os outros valores. Aí aqui pra explicar pra eles, aí a gente entraria na conversa porque todas as nossas decisões passam por essas qualidades, por esses pilares e, às vezes, algumas pessoas não pensam nesses valores no momento de tomar uma decisão. Por exemplo, se tá em uma disputa por um emprego, muitas pessoas...

Fominha: Hanram, e isso colocar em pauta...

Papai Smurf: Sim. No caso como eles são crianças a gente colocar a disputa pela nota dez.

Fominha: Pela fila da merenda...

Papai Smurf: Pela fila da merenda, pela entrada na sala de aula pra pegar o melhor lugar...

Smurfette: A cadeira da frente...

Papai Smurf: A cadeira da frente. Então nem sempre as pessoas param pra dizer: “Olha, tá bom”, pra uma conversa, querem é tomar a cadeira ou então ele quer entrar na frente do outro pra tirar o proveito da situação. Então até que ponto a gente pode fazer uma autoanálise, aí nesse sentido deveria abrir uma conversa com eles, e aí seguir para um encaminhamento em equipes, poderia fazer em equipes, quatro alunos por equipe e cada equipe vai fazer uma receita para uma tomada de decisão a partir dos pilares do caráter. E aí eles montariam uma receita, antes de tomar uma decisão não devo ter... cada equipe faria. Depois distribuir situações pra eles nos quais eles devem utilizar a receita que fizeram anteriormente, então nessa distribuição a gente podia colocar situações pra eles se posicionarem a respeito dessas decisões das receitas que eles fizeram.

Papai Smurf ao ser questionado por Fominha sobre a segunda sugestão de prática elaborada por ele, responde que vai trabalhar o conteúdo gênero receita da disciplina de português, sendo que o tema escolhido será o caráter com o objetivo de “refletir a forma de usar os pilares do caráter”. Nessa perspectiva, almeja produzir uma receita baseado no caráter a partir dos pilares “solidariedade, respeito, responsabilidade, justiça, zelo e cidadania”.

O professor afirma que iniciaria com uma conversa “a respeito das nossas decisões na vida”. Logo em seguida, Fominha indaga Papai Smurf “Que decisões?”. Ressalta que os ingredientes da receita baseados nos seis pilares seriam lidos no início da aula. Usaria o texto “Os ingredientes das boas decisões” como fundamentação para que os alunos elaborassem a receita deles. Ainda, destaca que os seus valores éticos são os pilares do caráter e também apresenta “os valores não éticos, como dinheiro, a fama, o status, a popularidade e mesmo felicidade e liberdade individual”.

O professor reforça que irá explicar aos alunos que “todas as nossas decisões passam por essas qualidades, por esses pilares e, às vezes, algumas pessoas não pensam nesses valores no momento de tomar decisão”. Para exemplificar essa situação, Papai Smurf exemplifica a disputa pela nota dez, pela fila da merenda, pela entrada na sala de aula para pegar o melhor lugar. Smurfette acrescenta um exemplo: cadeira da frente.

Em seguida, Papai Smurf afirma por meio da modalidade lógica “**nem sempre** as pessoas param para dizer: “Olha, tá bom”, pra uma conversa. E utiliza a modalidade pragmática para mostrar a intencionalidade de “**querem é tomar a cadeira** ou então **ele quer entrar na frente do outro** pra tirar o proveito da situação”. Depois, os alunos iriam se organizar em equipes a fim de elaborem suas receitas e praticá-las a partir das situações previamente distribuídas com o intuito deles “se posicionarem a respeito dessas decisões das receitas que eles fizeram”.

A aula planejada por Papai Smurf traz o compromisso de estabelecer um diálogo pautado pela reflexão crítica, levando em consideração o caráter e seus respectivos pilares. Desse modo, evidenciamos que o professor afirma a possibilidade de trabalhar o conteúdo “comportamento com respeito” em várias disciplinas, revelando a interdisciplinaridade.

Para Lück (1994, p. 64) interdisciplinaridade “é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos”. Desse modo, o professor Papai Smurf ao produzir essa sugestão prática superou a fragmentação do ensino, uma vez que reconhece que sua aula pode ser realizada em várias disciplinas. Ademais, consolida a exigência de recorrer a totalidade, a diversidade e principalmente apontar novas possibilidades de enfrentamento ao *bullying* mediante a elevação da consciência para a mais crítica de forma a instigar o aluno a rever criticamente as questões postas nas realidades, bem como os valores que demarcam seus comportamentos.

Nessa perspectiva, o aluno é tido como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, vez que ao se deparar criticamente com suas decisões perante situações de violência, reconhece os valores e os contravalores que permeiam as relações sociais estabelecidas no enfrentamento ao *bullying*, “[...] a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1994, p. 64)”.

Finalizamos a Segunda Oficina Pedagógica, perguntando para Smurfette sobre a possibilidade da viabilidade de tais práticas, conforme é visualizado no trecho a seguir:

Fominha: Verificar a aplicabilidade da sugestão das suas práticas produzidas pelos professores. É, você tem que verificar a aplicabilidade, isso é viável de fazer na sua sala? Você tem como fazer essa que você fez?

Smurfette: Tem, tem como fazer. É como eu disse, vai ter um desafio até pra mim mesma. Tem como fazer, eu até queria saber como seria essa experiência mesmo vivida. Essa discussão, esse debate, depois ia ter a produção, não é?! Que eles iam produzir um texto em relação a tudo que foi conversado em sala pra que eles colocassem os pontos deles. Então é uma situação que é uma experiência até pra mim.

Fominha: Será se é viável? Ela tem condição de acontecer?

Smurfette: É, é viável. Tem, tem condição sim.

Fominha: Alguma coisa impediria de ser realizada.

Smurfette: Não é questão de sair da rotina porque a gente sempre encaixa e eu não estou atrasada em relação ao programa, porque tem todo um cronograma, mas eu não estou atrasada, dava pra encaixar sim.

Fominha: Dá?

Smurfette: Porque logo é um gênero que eles estão estudando, eu não ia fugir totalmente do tema, só levar uma prática diferente do que eles estão acostumados. E geralmente isso é até proposto mesmo, a gente levar atividades fora [...].

Fominha indaga Smurfette à possibilidade da aplicabilidade das práticas produzidas a partir dos novos valores elencados nos contextos formativos. Smurfette usa a modalidade deôntica de obrigatoriedade para dizer que “**tem, tem** como fazer” e realça que “[...] **vai ter** um desafio até pra mim mesma”.

Depois de discutir, os alunos iriam produzir um texto em relação o que foi discutido e colocaria “os pontos deles”. A professora reitera que “é uma situação que é uma experiência até pra mim”. Fominha indaga novamente Smurfette sobre a viabilidade de essas práticas acontecerem e ela afirma que sim por meio da modalidade lógica “**É, é** viável” e também usa a modalidade deôntica de obrigatoriedade “**Tem, tem** condição sim”.

Em seguida, Fominha questiona “alguma coisa impediria ser realizada?”. A professora responde que não e justifica dizendo que “é questão de sair da rotina porque a gente **sempre** encaixa”, conforme visualizamos mediante o uso da modalidade lógica “**sempre**”. E ressalta que “eu não estou atrasada em relação ao programa” e recorre à modalidade deôntica de obrigatoriedade para realçar que “**tem** todo um cronograma”.

A professora reitera essa afirmação ao dizer “é um gênero que eles estão estudando, eu não iria fugir totalmente do tema, só levar uma prática diferente do que eles estão acostumados” e acrescenta “geralmente isso é até proposto mesmo, a gente levar atividades fora”.

Smurfette ao afirmar que existe a possibilidade de aplicabilidade da sugestão prática produzida por ela traz a compreensão de que será um aprendizado até pra ela, pois de acordo com os discursos proferidos anteriormente pela professora no início da pesquisa, primava por valores humanos da perspectiva tecnicista.

Dessa forma, a professora ao explicar que os alunos colocariam seus pontos de vista a partir do texto produzido por eles, fica evidente que ela não usaria o valor verdade absoluta (moralina), vez que instigaria os alunos a expor seus posicionamentos, valores, ideias, normas e princípios de forma, revelando que eles não são depósitos bancários que respondem passivamente as exigências do sistema. Assim, mesmo visando proporcionar possibilidades de um diálogo crítico, ela reitera que o sistema exige que o cronograma seja atendido, entretanto, ressalta que podemos encaixá-lo em razão de não fugirmos do tema, sendo assim, possível uma prática diferenciada.

Dando continuidade, relembramos alguns episódios explanados por Smurfette sobre as suas práticas e os valores que elencavam no enfrentamento ao *bullying* e logo depois perguntamos sobre a possibilidade de trabalhá-los de outra forma a partir de novos valores.

Fominha: Então identificar os valores a partir das sugestões práticas apresentados pelo coletivo investigado. Os valores a gente viu, né?! Vocês trabalharam e apontaram os valores humanos elencados a partir da discussão sobre situações práticas. Vamos lembrar, dona Smurfette, aquelas práticas que você falava do menino dentuço, da menina gordinha, você como baixinha, se você fosse colocar essas práticas, direcionando essas práticas, esses valores que estamos trabalhando agora com mais esclarecimento, como é que você faria hoje?

Smurfette: Hoje seria de uma forma mais crítica e não de uma forma abusiva como era. Que eu só repreendia, falava que estava errado, mostrava o exemplo pra todo mundo pra que aquilo não acontecesse de novo e aí eu não sei se na cabecinha de quem fez, do agressor, ele compreendeu e não ia mais fazer. Então eu já ia abordar de um jeito mais calmo, elevar o que pode o que não pode, conversar com eles, a opinião deles pra saber se aquilo era realmente certo, se é certo pra eles o que não é, colocar no lugar do outro, ‘por que é que você fez isso?’, né?! Fazer essa mediação com esse diálogo, com essa compreensão. Não mais de uma forma bruta, grossa que, às vezes, até constrangia porque apontava para a pessoa em si, constrangendo e isso também não é legal no processo de construção dele. Porque querendo ou não ele não é uma pessoa que faz por mal, não é mau caráter, faz porque é brincadeira, faz porque tem plateia, quer mídia, quer audiência. E aí, as vezes, uma ideia boa, né?! Uma sementinha boa plantada ele não ia ter uma ação dessas.

Fominha: Hunrum.. Tem um valor aí que você tá usando, que você não falou...

Smurfette: Não, essa de identificar os valores eu fico meio perdida porque são tantos. (Risos).

Fominha: Não, mas tem um valor que é ‘achável’, é um valor que vocês não falam tanto.

Smurfette: Qual?

Papai Smurf: não-violência,

Fominha: Tá aqui nos que o Papai Smurf mencionou. Tu não mencionou ainda não, mas quando você reescreve as suas práticas em relação ao aluno dentuço, a aluna gordinha, você usa o valor de não violência, pois constranger é uma forma de violência. Você não adota mais o constrangimento.

Smurfette: Humm...

Fominha: E também instaura o perdão. De acordo com Morin é uma aposta, é um desafio ético. Você tá se desafiando e acredita que o outro pode além do que imagina, sem se limitar ao comportamento violento.

Smurfette: Estou mesmo.

Papai Smurf: Você tá se colocando a compreensão [...] você não está vendo o outro como a última possibilidade, porque você não tá levando mais para o constrangimento, você busca agora como ele diz bem aqui “**Não reduzir aquele aluno à falta**”, você não reduz ele à falta, não enxerga ele como o crime que ele cometeu. Claro, você enxerga, mas você não se limita a isso porque você impulsiona a ter essa possibilidade de recuperação de outra forma. Essa possibilidade de recuperação de outra forma é você reconhecer da exigência do diálogo, dessa conversa, mas não de uma forma constrangida.

Inicialmente, Fominha ressalta que os professores já identificaram os valores elencados nas suas sugestões práticas e agora iram relacioná-los com aqueles habitualmente utilizados nas práticas.

Smurfette responde que “hoje seria de uma forma mais crítica e não de uma forma abusiva como era”. Ela afirma que “só repreendia, falava que estava errado, mostrava o exemplo pra todo mundo pra que aquilo não acontecesse de novo”. Dessa forma, ela considerada “eu não sei se na cabecinha de quem fez, do agressor, ele compreendeu e não ia mais fazer”. Assim, ela “ia abordar de um jeito mais calmo, elevar o que pode o que não pode, conversar com eles”, com o intuito de saber “a opinião deles pra saber se aquilo era realmente certo”, conforme visualizamos na modalidade lógica “realmente” e também “colocar no lugar do outro”, questionando “por que é que você fez isso?, né?”.

A professora afirma a necessidade de mediação por meio do diálogo e compreensão com o intuito de não ser “bruta, grossa” e não constranger, pois ela “apontava para a pessoa em si, constrangendo e isso não é legal no processo de construção dele”. Ela ressalta que o aluno “[...] não é mau caráter, faz porque é brincadeira, faz porque tem plateia, quer mídia, quer audiência” e por meio de “[...] uma sementinha boa plantada ele não ia ter uma ação dessas”.

Fominha explicita que existe um valor que Smurfette usa na sua prática, mas não mencionou na fala. A professora realça por meio da modalidade apreciativa “**eu fico** meio perdida, porque são tantos” e indaga “Qual?”. Papai Smurf responde “não-violência”. Em seguida, Fominha fala que a professora não falou, mas ao rescrever suas práticas a partir dos exemplos do aluno dentuço, da aluna gordinha, produz a compreensão de não mais realizar o constrangimento, que é considerada uma forma de violência.

No que diz respeito, Fominha instaura a interdiscursividade explícita para ressaltar que a professora Smurfette utiliza o perdão de Morin (2011), pois adota uma postura de aposta perante o aluno violento, uma vez que “[...] acredita que o outro pode além do que imagina, sem se limitar ao comportamento violento”.

Papai Smurf produz a réplica e também utiliza a interdiscursividade implícita ao dizer que a professora Smurfette “tá se colocando a compreensão”, pois “[...] não está vendo o outro

como a última possibilidade, porque você não tá levando mais para o constrangimento”, “não reduzir aquele aluno à falta”. E reitera esse posicionamento ao recorrer à modalidade lógica “**Claro**, você enxerga, mas você não se limita a isso, porque você impulsiona a ter essa possibilidade de recuperação de outra forma”. Em seguida, afirma que essa possibilidade de recuperação é permeada pelo diálogo que não permite o constrangimento.

Smurfette ao relacionar os valores anteriormente elencados nas suas práticas de enfrentamento com os aqueles escolhidos depois da execução da pesquisa, afirma enfaticamente que privilegiava o constrangimento para que o aluno aprenda o que é certo ou errado, mas atualmente prima por uma postura mais crítica sem que haja a necessidade da punição. Observamos que a professora escolhia valores que garantisse o controle da violência de forma que a punição realizada por meio do constrangimento não contemplasse a certeza de que os alunos parassem de praticar comportamentos violentos. Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 306) colabora para a compreensão de que “[...] evitar alguma coisa por temor ainda não significa cometer um ato ético”, ou seja, a punição perpassada pelo constrangimento não induz para que o processo de valoração do aluno permita que ele elenque novos valores humanos. Assim, o aluno continuará praticando atos violentos, pois não é realizada a reflexão crítica de forma que ele se coloque no lugar do outro e reconheça possibilidades de não violência em prol de uma convivência respaldada pela ética.

A professora elevou seu nível de consciência para mais crítica, pois reconhece que agir com o uso da punição não colabora para a formação do aluno, assim, instaura a necessidade da mediação por meio do diálogo, pois aduz que o aluno age violentamente em virtude de privilegiar brincadeiras, por ter plateias, caracterizando o *bullying*, mas reforça que dada às condições objetivas e subjetivas, ou seja, “a sementinha plantada” por meio da intervenção do professor contribuirá para transformar esse quadro.

Ademais, Fominha afirma que a professora Smurfette utiliza o valor não-violência na sua prática, apesar de não mencioná-lo explicitamente, bem como o relaciona com o perdão de Morin (2011) que impede a predominância do egocentrismo e induz a pessoa a se colocar no lugar do outro porque enaltece o altruísmo e aposta eticamente que o aluno pode superar a problemática do *bullying*.

Papai Smurf acrescenta que Smurfette ao produzir a sugestão prática com o uso de novos valores, aduz que a professora privilegiou a compreensão. Para Morin (2001, p. 100) a compreensão “[...] pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar”, ou seja, o professor não pode limitar-se a culpabilizar ou punir o aluno, mas sobretudo instigá-lo a compreender intelectualmente e humanamente a fim de obter as condições necessárias para

elencar novos valores humanos que possibilitem práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Logo em seguida, questionamos Papai Smurf sobre a possibilidade da aplicabilidade das suas práticas a partir dos novos valores que elencou no contexto formativo.

Fominha: Você socializou essas duas práticas, verificar a aplicabilidade da sugestão práticas produzidas pelos professores, essas duas práticas, uma no ensino religioso e outra no ensino de português, elas têm como fazer isso na escola?

Papai Smurf: Sim, é uma prática boa e viável de se fazer.

Fominha: Por quê?

Papai Smurf: Porque trabalha o que a escola exige produção, e, além disso, vai estar despertando nos meninos uma necessidade humana, importante pra eles e pra escola também.

Fominha: Vai ficar além do conteúdo a formação humana, né?! Essa formação de valores humanos que a escola tá deixando de lado, muitas vezes.

Papai Smurf: Sim, porque a escola trabalha impondo, exigindo. Tanto de professor quanto de aluno. E aí a gente estaria fazendo de uma maneira diferenciada.

Indagamos Papai Smurf sobre a possibilidade de aplicabilidade das duas sugestões de suas práticas e ele respondeu mediante o uso da modalidade lógica “**Sim**, é uma prática boa e viável de se fazer” e justifica “Porque trabalha o que a escola exige produção, e, além disso, vai despertando nos meninos uma necessidade humana”. Fominha indaga “Vai ficar além do conteúdo a formação humana, né”?! E evidencia que “essa formação de valores humanos que a escola tá deixando de lado”.

Papai Smurf instaura a modalidade lógica “Sim” para dizer que concorda com aplicabilidade da prática a partir dos novos valores elencados e justifica sua afirmação ao externar que “a escola trabalha impondo, exigindo. Tanto de professor quanto de aluno. E aí a gente estaria fazendo de uma maneira diferenciada”.

O professor ao afirmar que tem possibilidade de aplicabilidade de suas sugestões práticas, justifica sua resposta dizendo que “a prática é boa e viável” em virtude de permitir a produção e despertar a necessidade humana. Dito em outras palavras, Papai Smurf ressalta que a prática sugerida vai ao encontro da finalidade da educação prevista no art. 2º da LDB, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” BRASIL, 1996, pois vai trabalhar o conteúdo estabelecido pela disciplina, bem como os valores humanos de forma crítica e que possibilita práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Ainda, reitera que essa prática pautada por novos valores se distancia da imposição daqueles valores que reforçam as práticas fossilizadas e a perpetuação da violência, especialmente o *bullying*.

Depois de o professor Papai Smurf afirmar a possibilidade da aplicabilidade das suas práticas, a partir da inclusão de novos valores humanos, relembramos os episódios ditos por ele no início da pesquisa e indagamos se ele faria de outra forma a sua aula.

Fominha: Mas hoje, vamos relembrar alguns episódios, você lembra de alguns episódios? Se hoje você fosse fazer diferente, com esses valores em determinados episódios que o *bullying* está acontecendo, episódios que você ficava sem reação.

Papai Smurf: Por exemplo, eu poderia voltar pra o filme da Kiriku, eu não iria de cara passar ele, antes eu faria uma preparação bem prévia.

Fominha: Como seria?

Papai Smurf: Discutindo esses valores da questão, até a própria cultura africana, as características da etnia africana, a importância desse povo que no caso é discriminado aqui no Brasil por conta de uma série de imposições culturais e históricas, mas que a gente precisa rever.

Papai Smurf: Poderia colocar em uma aula de história, essa...

Papai Smurf: Na verdade eu falei pra gente que é polivalente, a gente não consegue identificar assim bem.

Smurfette: Tá só no horário mesmo, mas...

Papai Smurf: A gente sabe que tem a disciplina, mas no horário a gente e bota, então eu botei. Mas pode tá na geografia, na história, como no português...

Fominha: Mas vamos lá, você não ia jogar direto aquele filme mais?

Papai Smurf: Não.

Fominha: Hoje com esse desenvolvimento desses contextos formativos você iria fazer como?

Papai Smurf: Até para tomada de decisão, porque no filme, as pessoas da tribo elas viviam aquelas situações presos, ninguém tinha curiosidade de sair da tribo e ver o que tinha além das montanhas. E aí a gente pode trabalhar antes e vê isso aí. A realidade da comunidade, que aquilo, a vida da comunidade tem muita limitação, tem muitas coisas que não são positivas, aquilo ali a gente não pode se prender aquela realidade, a gente pode ir atrás de novas... ir além das montanhas como no filme que a gente vai trabalhar o garotinho vai, o garotinho de uma tribo africana, e o nome dele é Kiriku, e dialogar com eles antes.

Fominha: Ele é ótimo, mas assim a gente não pode descartar, mas reformular, melhorar nossa prática, então quais seriam os valores que você iria trabalhar no episódio do Kiriuk? Pra ficar mais claro pra gente.

Papai Smurf: É, daria pra trabalhar a reflexão crítica, daria pra se trabalhar a justiça, apoio social, dá pra trabalhar o respeito e esses outros aspectos do respeito e também da liberdade, da liberdade tanto de aprender como de buscar outras possibilidades de vida e da diferença humana.

Fominha: Então o objetivo dessa aula seria qual?

Papai Smurf: Despertar no aluno além do respeito, as possibilidades de outras construções e de outra vida além da dele. Que há outras possibilidades, que a gente não deve se prender a condição na qual está no momento.

Fominha: Hanram... Aí no caso, qual seria o... Você entra na sua sala, qual seria o primeiro passo do professor Papai Smurf nessa sala para trabalhar com eles com esses valores e esses objetivos?

Papai Smurf: Bem, eu traçaria toda uma etapa, no caso eu trabalharia uma aula só pra esclarecer o teor do filme e tudo que ele pode trazer pra vida da gente.

Fominha: Você iria contextualizar tanto a questão do negro na sociedade brasileira no contexto daquele filme, mostrando o quê?

Papai Smurf: Relacionando com a nossa realidade. Que aqui também nós também vivemos em tribos e que, às vezes, a gente fica presos a realidade dessas comunidades. Que aqui a gente também pode, como o garoto africano, descobrir novas formas de vida além daquilo

que a gente vive na comunidade, aquela coisa de sofrimento, de droga, de maus tratos, a gente pode buscar uma realidade. Até sem precisar sair do lugar, mas a gente pode procurar novas alternativas e os valores que eu falei vão ajudar nessa discussão.

Fominha: Você iria mostrar novas possibilidades. Porque, assim, a realidade que nós temos nossos alunos como nós sabemos, é desigualdade social, eles são muitas vezes com a baixa autoestima... E a gente encontra na sala um professor que não tem esse diálogo, que não tem esse cuidado com esses contextos formativos que primam por valores humanos que façam de fato a diferença na vida deles. Então você iria fazer dessa forma, ne? Primeiro você iria contextualizar deixar a par dos conceitos daquele filme...

Papai Smurf: Sim.

Fominha: E como era que você iria trabalhar esses valores lá na hora?

Papai Smurf: Então, deveria contextualizar, depois deixar bem claro que depois do filme nós vamos procurar associar a realidade do filme à nossa vida e depois concluir com uma produção, uma produção deles com a realidade do filme com a realidade vivida por eles na comunidade.

Inicialmente, pedimos para o Papai Smurf relembrar os seus episódios descritos no início da pesquisa e depois questionamos se ele faria diferente a partir dos novos valores humanos elencados no contexto formativo. Ele responde que no episódio do Kiriku “não iria de cara passar ele, antes eu faria uma preparação bem prévia”. Ainda, acrescenta que discutiria os valores e a cultura africana numa aula de história. Depois, afirma que é polivalente e também pode ser trabalhado nas disciplinas de geografia e história.

Fominha indaga Papai Smurf “Você não ia jogar direto aquele filme mais? O professor responde que não e Fominha aduz “Hoje com esse desenvolvimento desses contextos formativos você iria fazer como?”. Papai Smurf explica que direcionaria o seu trabalho pela tomada de decisão, uma vez que o filme apresenta “as pessoas da tribo, elas viviam aquelas situações presos, ninguém tinha curiosidade de sair da tribo”, consequentemente “a vida da comunidade tem muita limitação, tem muitas coisas que não são positivas” e incentivaria que “aquilo ali a gente não pode se prender aquelas realidade, a gente pode ir atrás de novas”.

Depois da explanação de Papai Smurf, Fominha afirma que o vídeo do Kiriku é ótimo, mas evidencia que “a gente não pode descartar, mas reformular, melhorar nossa prática” e questiona “quais seriam os valores que você iria trabalhar no episódio do Kiriku?”. Papai Smurf é contundente ao afirmar que usaria a reflexão crítica e trabalharia o valor de justiça, apoio social e respeito e que primaria pela liberdade conforme observamos na modalidade pragmática que demonstra a intencionalidade “[...] da liberdade tanto de aprender como de buscar outras possibilidades de vida e da diferença humana”.

Fominha pediu para o professor relatar a forma como iria trabalhar mediante os valores e os objetivos escolhidos. Papai Smurf aduz que no primeiro momento “eu trabalharia uma aula só pra esclarecer o teor do filme e tudo que ele pode trazer pra vida da gente”. Logo após,

Fominha indaga “Você iria contextualizar tanto a questão do negro na sociedade brasileira no contexto daquele filme, mostrando o quê? O professor relata que iria trabalhar a questão do negro relacionando com a nossa realidade e afirma “aqui nós também vivemos em tribos e que, às vezes, a gente fica preso a realidade dessas comunidades”, conforme evidencia na modalidade “a gente fica preso”, e para se sobressair dessa situação demarcada pela “aquela coisa de sofrimento, de droga, de maus tratos, a gente pode buscar uma realidade”, visaria “procurar novas alternativas e os valores que eu falei vão ajudar nessa discussão.

Fominha evidencia que o professor iria “mostrar possibilidades” e reforçou no seu discurso à realidade dos alunos perpassada pela desigualdade social e pela baixa autoestima. E acrescenta que “a gente encontra na sala um professor que não tem diálogo, que não tem esse cuidado com esses contextos formativos que primam por valores humanos”. E redireciona a pergunta para o professor “você iria fazer dessa forma, né? Primeiro você iria contextualizar deixar a par dos conceitos daquele filme”? Papai Smurf afirma por meio da modalidade lógica “Sim”. E utiliza a modalidade lógica “deixar bem claro” para afirmar que iria contextualizar o filme e depois com o uso da modalidade pragmática de intencionalidade para dizer que visaria “associar a realidade do filme à nossa vida e depois concluir com uma produção deles com a realidade do filme com a realidade vivida por eles na comunidade”.

Partindo do exposto, consideramos que Papai Smurf avançou nas suas compreensões perante o enfrentamento ao bullying, uma vez que ao reelaborar sua aula privilegiou contextualizar o conteúdo trabalhado no filme, levando em consideração à história do menino Kiriku relacionando com a realidade vivenciada pelos alunos da sala. Assim, destacamos que o professor considerou as múltiplas relações demarcadas no processo sócio-histórico.

É importante salientar que o Papai Smurf ao incluir novos valores humanos nos contextos de formação e efetivando-os nas suas práticas em sala de aula, avançou da perspectiva pragmática que visa atender aos interesses pessoais de forma rápida e imediata em detrimento das transformações sociais exigidas pelas necessidades produzidas nos espaços escolares acometidos pelo *bullying*, conforme foi evidenciado no discurso do professor no início da pesquisa por meio do filme do Kiriku, desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos e as relações sociais e históricas produzidas na realidade vivenciada pelo menino Kiriku e também dos alunos da sala, caracterizando uma prática utilitarista que prima por valores que direcionam ao êxito e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, bem como do enfrentamento ao *bullying*.

Dessa forma, depreendemos no discurso do Papai Smurf que a pesquisa proporcionou elevar sua consciência para mais crítica, haja vista que ao reelaborar suas práticas a partir dos

novos valores baseados na perspectiva do “pensar bem”, ressaltou a importância de ser considerado a realidade do Kiriku e dos alunos, ou seja, o professor considerou a historicidade, a materialidade e o movimento das relações mantidas nos contextos de formação orientados por valores e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*. Ademais, ele propôs que ao final da aula os alunos, ao refletirem criticamente as situações descritas, produzissem um texto que relacionasse o conteúdo trabalhado, demonstrando a possibilidade de trabalhar os conteúdos envolvendo os valores humanos.

Após finalizarmos a Segunda Oficina Pedagógica, pedimos aos professores participantes da pesquisa que elaborassem e trouxessem na próxima oficina outras sugestões que elencassem novos valores humanos que possibilitassem práticas diferenciadas.

Fominha: Dona Smurfette, voltando, pra gente avançar nessas questões dessas práticas... Quais foram as práticas que você elaborou com base nessas compreensões que foram desenvolvidas?

Smurfette: Bom, eu mudei o gênero, né?! Trabalhando na língua portuguesa, eu mudei agora para o gênero fábula, porque a gente até já tava trabalhando fábula, mas eu não trabalhei essa prática em si com eles não, porque aqui é mais pra fechar o projeto, fechar o estudo, porque vai terminar com o filme. E aí eu sempre faço no final, quando a gente trabalha esse tipo de projeto.

Fominha: Qual a disciplina que você vai trabalhar isso aí?

Smurfette: Língua portuguesa, com o gênero fábula. E aí com os objetivos de conscientizar sobre o respeito, tolerância ao próximo e resgatar alguns valores fundamentais que a gente leva pra a nossa vida. Aí eu vou começar com a leitura do texto A descoberta da joaninha, que é um texto que ele fala de amizade, fala de bondade, de caridade e de amor ao próximo. É um texto que leva a essa reflexão, e o foco no ensinamento nesse texto é deixar bem claro pra eles que pra ficar bonito basta ter um coração alegre, que alegria por dentro deixa a gente bonita por fora. Com esse entendimento, pra poder assim depois desse texto, depois dessa reflexão começar a saber a opinião deles sobre essa história, direcionando à uma característica que a joaninha não tem, que ela não é egoísta. A história, resumindo, ela fala de uma joaninha que está se arrumando para uma festa, ela se enfeita toda, mas na metade do caminho ela encontra alguns amigos e vai doando cada peça dela pra eles, e aí uma coisa que ela não é, é egoísta. E focar que a pessoa egoísta ela só pensa em si mesmo e em seu bem estar, e ela acaba até se tornando maldosa. E a gente ia refletir sobre situações de desconforto e brincadeiras que acontecem dentro da sala de aula, em que as pessoas agem com essa má fé, com esse mau gosto e acabam ofendendo e envergonhando os colegas. Como um xingar, bater, empurrar, que são atividades que a gente encontra muito em sala de aula, quando se fala em respeito ao próximo é mais em relação a isso, a esses tipos de comportamentos que eles têm. E aí eu foquei nisso porque são justamente atitudes que eles têm em sala de aula.

Fominha: Hunrum...

Smurfette: E aí podia fazer uma dinâmica...

Fominha: Qual seria a dinâmica?

Smurfette: Em círculo, ele ia com a garrafa pet com algumas atitudes que são consideradas corretas, pra que a gente desenvolva um trabalho bom, trabalho excelente assim em grupo e, erradas que são as que dificultam os relacionamentos, que acabam afastando-os. E aí a garrafa gira no centro e aponta para uma criança que retira um papel e diz se é correta ou errada de acordo com o que ele gostaria que fizesse com ele ou não. E aí ele tem aqui algumas atitudes que elenquei como corretas e erradas, que são atitudes que acontecem em sala de

aula, como por exemplo, chegar e cumprimentar as pessoas, usar o com licença, por favor, ajudar se as pessoas estiverem precisando e as erradas seriam apelidar os colegas, pegar as coisas sem permissão, brincar de bater/empurrar. E assim com atitudes que eles mesmos elencariam corretas ou erradas expostas no mural coletivo, a gente ia ver, analisar se realmente está cada uma no seu respectivo lugar e a gente ia ver o que prevalece em sala de aula, quais são as que mais prevalecem em sala de aula. E aí depois dessa conversa, depois dessa discussão com eles, sempre nessa conversa, nesse diálogo, aí sim a gente ia para um cineminha e iria finalizar com o filme A era do gelo, que é um filme que eu adoro...

Fominha: Eu também.

Smurfette: Que ele aborda a amizade, aborda o companheirismo, ajuda ao próximo, que são três criaturas completamente diferentes que vão vivendo juntos e eles se tornam grandes amigos, sempre respeitando as diferenças que eles têm. Tem um que é até do lado do mal e ele se torna bom, então é um filme que eu vi e que eu até separei pra eles pra poder assistir e fazer essa comparação, fazer essa conversa do filme. E assim ia terminar.

Fominha: No caso você iria primar pelos valores de respeito... Qual o outro?

Smurfette: respeito ao próximo, a amizade.

Fominha: E para isso essa atividade você iria instigá-los a participar?

Smurfette: Sim.

Fominha: Toda a turma?

Smurfette: Toda a turma.

Fominha inicia seu discurso perguntando Smurfette **“Quais foram às práticas que você elaborou com base nessas compreensões que foram desenvolvidas?”**. A professora responde que escolheu o gênero fábula e evidencia que não trabalhou essa prática, pois **“é mais para fechar o projeto”** que irá terminar como filme. Ela ressalta com a modalidade lógica **“sempre”** que faz a prática no final, em seguida questionamos qual disciplina ela vai trabalhar e responde que será a Língua Portuguesa, visando **“conscientizar sobre o respeito, tolerância ao próximo e resgatar alguns valores fundamentais que a gente leva para a nossa vida”**.

Para iniciar a discussão, a professora utilizará o texto “A descoberta da Joaninha” que trata sobre **“amizade, fala de bondade, de caridade e de amor ao próximo”**. Assim, ela instaura a modalidade apreciativa **“pra ficar bonito”** para dizer que o referido texto proporcionará o ensinamento de que **“para ficar bonito basta ter um coração alegre, que alegria por dentro deixa a gente bonita por fora”**, assim, depois dessa reflexão a professora instigará os alunos para **“saber a opinião deles sobre a história, direcionando à uma característica que a joaninha não tem, que ela não é egoísta”**.

Logo após, Smurfette ressalta que explicaria a história da joaninha, ressaltando que **“[...] pessoa egoísta ela só pensa em si mesmo e em seu bem estar, e ela acaba até se tornando maldosa”** e direcionaria a discussão fazendo relação com as **“situações de desconforto e brincadeiras que acontecem dentro da sala de aula, em que as pessoas agem com essa má fé, com esse mau gosto e acabem ofendendo e envergonhando os colegas”**. Ela ao citar que **“xingar, bater, empurrar, que são atividades que a gente encontra muito em sala de aula”**, reafirma que

“são **justamente** atitudes que eles **têm** em sala de aula”, conforme observamos na modalidade lógica “**justamente**” e na modalidade deôntica “**tem**”.

A professora Smurfette descreve a dinâmica que faria na sua aula com o uso de uma garrafa. Ela diz que colocaria “uma garrafa pet com algumas atitudes que são consideradas corretas, pra que a gente desenvolva um bom trabalho”. Para isso “a garrafa gira no centro para uma criança que retira um papel e diz se é correta ou errada de acordo com o que ele gostaria que fizesse com ele ou não”. No decorrer do desenvolvimento da dinâmica, os alunos seriam instigados a escolher as atitudes previamente elaboradas pela professora, colocando no mural coletivo aquelas atitudes que eles elencariam como corretas ou erradas, objetivando “analisar se **realmente** está cada uma no seu lugar”, conforme a modalidade lógica “**realmente**” e apontar aquelas atitudes que “mais prevalecem em sala de aula”. A aula seria finalizada com o filme “A era do gelo”, no qual a professora afirma que retrata a amizade, o companheirismo e ajuda ao próximo.

Smurfette explica o filme “A era do gelo” dizendo que tem três personagens completamente diferentes que “[...] vão vivendo juntos e eles tornam grandes amigos, **sempre** respeitando as diferenças que eles têm”, conforme observamos na modalidade lógica “**sempre**”. E acrescenta que “tem um que é até do lado do mal e ele se torna bom, então é um filme que eu vi e que eu até separei pra eles pra poder assistir e fazer a comparação, fazer essa conversa do filme”. Por último, Fominha perguntar se ela utilizou outro valor além do respeito e a professora afirma que também usou o valor amizade. E ao ser indagada sobre a possibilidade de usar a prática com toda a turma, ela diz que “sim”.

A professora Smurfette ao descrever sua sugestão prática a partir dos novos valores elencados, traz a compreensão de privilegiar o diálogo por meio da reflexão crítica, levando em consideração que o aluno é um ser social de que dada as condições objetivas e subjetivas, pode discutir os valores que permeiam as relações sociais a fim de possibilitar comportamentos não-violentos.

Nessa perspectiva, a professora não estabelece um diálogo pautado na verdade absoluta (moralina), pois evidencia a necessidade de instigar o aluno a repensar os valores humanos e atitudes se colocando no lugar do outro. Dito em outros termos, o egocentrismo é superado pelo altruísmo e solidariedade, mediante a predominância do “pensar bem” que proporciona a integração do outro permeado pelo esforço da autocompreensão (MORIN, 2011).

Continuamos a discussão, perguntado a possibilidade de aplicabilidade ou não da prática elaborado por ela a partir dos novos valores na sua prática.

Fominha: Certo! Além desses valores ai, assim, você vê que tem essa aplicabilidade ou não? Que tem como fazer isso em sala de aula...

Smurfette: Tem, tem como fazer.

Fominha: Tem como fazer em sala de aula né?!

Smurfette: Tem.

Fominha: Você já fez isso aqui?

Smurfette: Não. Ainda não fiz, porque como é uma atividade muito dinâmica, que acaba fugindo do projeto que a gente tem que trabalhar então seria pra finalizar o projeto. Que no caso o gênero trabalhado é fábula, que é até o próximo gênero e poderia está finalizando com essa atividade porque envolve cineminha [...].

Depois do discurso proferido por Smurfette sobre sua prática a partir dos novos valores, Fominha indaga sobre a possibilidade de aplicabilidade na sua sala de aula. Ela utiliza a modalidade deôntica de obrigatoriedade “**Tem, tem** como fazer” para evidenciar a possibilidade de realizá-la. Fominha questiona “Você fez isso como?”. A professora responde que “**não**” e justifica dizendo que “é uma atividade muito dinâmica, que acaba fugindo do projeto que a gente **tem que** trabalhar então seria pra finalizar o projeto”, conforme observamos a modalidade deôntica de obrigatoriedade “**tem que** trabalhar”, pois se trata de “uma atividade muito dinâmica”.

Smurfette ao descrever sua sugestão prática a partir dos novos valores elencados nos contextos formativos, afirma que existe a possibilidade de trabalhá-la, mas somente no final do projeto. Desse modo, compreendemos que ela não trabalha sistematicamente os valores humanos, uma vez que prima em atender prioritariamente os objetivos dos projetos estabelecidos pela escola, caracterizando um contexto formativo orientado por valores humanos da perspectiva tecnicista.

Prosseguimos a discussão, indagando Papai Smurf sobre a prática que ele produziu.

Fominha: Certo?! E você Papai Smurf?

Papai Smurf: O que é a prática né?!

Papai Smurf: A prática eu vou escolher o tema o amor.

Fominha: O amor. Mas o amor piegas ou o amor de Morin?

Papai Smurf: O amor de Morin.

Fominha: E qual o amor de Morin?

Papai Smurf: É aquele amor da entrega, que tinha uma estima pelo outro sem nenhuma espera de troca, mas sim de doação ao próximo.

Papai Smurf: É, de reciprocidade, de respeito, de compreensão, de sentimento de afeição pelo outro, de dedicação, de entrega ao outro sem nenhum desejo e nem interesse de resposta. Um amor que não se limita aos defeitos, ao que é feito de errado, as falhas da pessoa, mas que enxerga possibilidades de que ele pode superar e ser muito mais que aquilo de ruim que fez.

Papai Smurf: Amar o próximo como a si mesmo, né?! Que a gente fica só naquela de... daquela coisa da exigência, da correria, que só pensa na gente mesmo.

Papai Smurf: Isso é um amor de compreensão ou de religação com o outro, de afeição, afetividade. Então o tema foi esse, pra uma turma de 3 ano do ensino fundamental, a

disciplina é português, tendo como objetivo a produção de um texto, a criação de um contexto que vai ser pessoal depois de todas as atividades que eu vou desenvolver na aula. Eu vou sugerir que eles em dupla criem um conceito próprio do que seria o amor pra eles, depois de tudo que a gente vai vivenciar aqui na aula.

Fominha: Hunrum..

Papai Smurf: Então o objetivo é despertar o interesse para o estudo de assuntos relacionados ao amor e sobre a necessidade de afetividade entre as pessoas. Além disso, aprimorar a capacidade de escrita e de leitura. Estratégias da aula, primeiro uma aula interativa e dialogada, a motivação se dará por uma conversa na qual vou procurar ouvir antes do que eu tenho pra mostrar pra eles, qual a opinião deles do que é o amor, vamos conversar e cada um vai dar sua opinião sobre o conceito de amor. Depois dessa conversa aí a gente vem para a primeira atividade, em grupo a gente vai fazer uma leitura de uma música, de uma poesia que fala sobre o conceito do amor, que ela está disponível no *spotify* e aí vamos fazer...

Fominha: Qual é a música?

Papai Smurf: O que é o amor.

Fominha: Do Zezé de Camargo e Luciano?

Papai Smurf: De Maria Rita.

Fominha: Ow, desculpa.

Papai Smurf: Aí depois de fazer essa leitura, a gente vai fazer, a gente disponibiliza o texto pra eles, um por grupo, aí a gente vai ler, uma pessoa do grupo declama a poesia pra toda a turma e depois de feito isso a gente assiste um filme curto, um documentário curto que está disponível no *YouTube* que fala também do que é o amor, fala também do conceito do que é o amor. Então nós vamos ver duas propostas, uma poética na música e o documentário do que é o amor. Depois os alunos em dupla, eles têm a atividade de formular por escrito o conceito que eles construíram a partir das duas propostas, poesia e documentário, e aí com a opinião deles eles vão formular conceito pessoal a respeito do que é o amor.

Papai Smurf externaliza que vai utilizar o tema amor na sua prática. Fominha indaga o professor sobre qual amor vai trabalhar “[...] o amor piegas ou o amor de Morin? Ele responde que ao amor de Morin e explica por meio da interdiscursividade explícita que “é aquele amor de entrega, que tinha um estima pelo outro sem nenhuma espera de troca, mas sim de doação ao próximo” e acrescenta que envolve reciprocidade, respeito, compreensão, sentimento de afeição, dedicação, de entrega ao outro “sem nenhum desejo e nem interesse de resposta”. E utiliza a interdiscursividade explícita para dizer que “Um amor que não se limita aos defeitos, ao que é feito de errado, as falhas da pessoa, mas que enxerga possibilidades de que **ele pode** superar e ser muito mais que aquilo de ruim que fez”, conforme a modalidade pragmática de capacidade “**ele pode**”. E instaura a compreensão de que o amor de Morin é “amar o próximo como a si mesmo, né?” Que a gente fica só naquela de [...] daquela coisa da exigência, da correria, que só pensa na gente mesmo”.

Ele evidencia que é o amor de compreensão e de religação. Afirma que vai trabalhar o tema na turma de 3º ano do Ensino Fundamental na disciplina de português e tem como objetivo a produção de um texto depois de serem realizadas todas as atividades propostas, as quais serão realizadas em dupla, bem como a produção do “conceito próprio do que seria amor pra elas, depois de tudo que a gente vai vivenciar aqui na aula”. Ainda acrescenta que o objetivo também

será “[...] **despertar o interesse para o estudo de assuntos relacionados ao amor e sobre a necessidade de afetividade entre as pessoas. Além disso, aprimorar a capacidade de escrita e de leitura**” por meio de uma aula dialogada e interativa.

Inicialmente, o professor irá apresentar o tema amor por meio da música “É o amor” de Maria Rita e de um vídeo, assim vão discutir as duas propostas, uma poética na música e a outra de um documentário do que é o amor com o intuito da dupla de alunos elaborarem o seu próprio conceito de amor.

O discurso proferido de Papai Smurf traz a compreensão de que ele usa a perspectiva do “pensar bem”, configurando uma prática crítico reflexiva, pois evidenciamos que ao sugerir uma prática com o tema amor, induz que o professor necessita superar uma visão reducionista, a qual o aluno é visto exclusivamente mediante seus erros e falhas. Assim, recorrer ao amor de Morin (2011), uma vez que considera o aluno como sujeito ativo e que dada às condições objetivas e subjetivas pode rever seu comportamento violento de forma crítica e possibilitar a superação do egocentrismo que permeia as ações do agressor pelo altruísmo que promove a formação ética que prima pelo valor da não violência, justiça social, apoio social.

Dessa forma, a proposta do professor proporcionará não somente discutir o conceito de amor na sua sala de aula, mas também instigar o aluno a vivenciá-lo nas relações mantidas, levando em consideração a realidade na qual está inserida e as determinações estabelecidas no decorrer do processo sócio histórico, uma vez que o amor é “[...] a experiência fundamental de ligação dos seres humanos. Leva-nos à realização pela nossa união” (MORIN, 2011, p, 107).

Continuando a explicação de sua prática, indagamos o Papai Smurf sobre a forma como irá relacionar o tema amor com a questão do enfrentamento ao *bullying*.

Fominha: Como é que você vai relacionar esse tema amor com a questão de enfrentamento ao *bullying*?

Papai Smurf: É muito fácil, porque a partir do momento em que eu fazer o bem ao meu semelhante, sem selecionar quem, claro que eu não vou maltratar, né?! Eu não vou maltratar ninguém, não vou apelidar, não vou brigar, eu não vou ofender, porque eu estou ciente que amando, quem ama não maltrata, quem ama não prejudica, não faz o que vai fazer o mal para o outro. Então o amor nesse sentido vai fazer com que a gente entenda que no momento em que eu faço algo que fere a integridade, mesmo que psicológica ou social do meu semelhante eu não estou amando, estou praticando algo que não é amor. Então quem ama não magoa ninguém e se magoa ele vai procurar rever as situações e de certa forma conversar, tentar resolver da melhor maneira o impasse, então o amor é essa questão, então existindo o sentimento natural do amor entre as pessoas consequentemente vai desaparecer as ações de *bullying*, as ações de maus tratos entre as pessoas, que se amando ninguém vai mais fazer nada de ruim para o outro.

Fominha pergunta “Como é que você vai relacionar o tema amor com a questão de enfrentamento ao *bullying*?. Ele é enfático ao dizer que “é muito fácil” e justifica ao afirmar “[...] a partir do momento em que eu fazer o bem ao meu semelhante, sem selecionar quem, **claro** que eu não vou maltratar, ne?”, conforme visualizamos pela modalidade lógica “claro”. E instaura a modalidade apreciativa que “**eu estou ciente** que amando, quem ama não maltrata, quem ama não prejudica, não faz o que vai fazer o mal para o outro”, pois “quem ama não magoa ninguém e se magoa ele vai procurar rever as situações e de certa forma conversar, tentar resolver da melhor maneira o impasse”.

Desse modo, Papai Smurf externaliza que “o amor, nesse sentido, **vai fazer** com que a gente entenda que no momento em que eu faço algo que fere a integridade, mesmo que psicológica ou social do meu semelhante eu não estou amando, estou praticando algo que não é amor, conforme visualizamos a modalidade pragmática de capacidade “**vai fazer**”.

Depreendemos do discurso proferido por Papai Smurf de que usa o amor com base em Morin (2011, p. 16), pois não se reduz ao amor pautado pelo “pensar mal” que tem o ser humano como um ser indiviso e enaltece o egocentrismo, pois o amor é “aquilo que se tece em conjunto”.

Dessa forma, compreendemos que a pessoa que ama não visa prejudicar o outro por meio da violência, mas privilegia promover uma “conversa”, ou seja, um diálogo permeado pela reflexão crítica que possibilita aos alunos reverem seus os comportamentos violentos e ao elevar a consciência para a mais crítica, elencar valores humanos comprometidos com o bem comum. Assim, o professor ao instaurar no seu discurso a necessidade do amor, revela que privilegia o pensar bem no enfrentamento ao *bullying*.

Prosseguimos a discussão, indagando Papai Smurf sobre os valores utilizados na atividade que tem como tema amor.

Fominha: Nessa atividade que você colocou o tema amor. Quais os valores importantes são trabalhados, pois eles não são realizados isoladamente?

Papai Smurf: Sim, dentro dos valores humanos, dos valores positivos de humanidade estarão todos, eles estão sempre presentes, um puxa o outro. Aí eu vou ter o quê? Tolerância, vou ter o respeito, vou ter afeição, a questão da autocrítica, da conciliação entre as pessoas, o diálogo, da conversa, da negociação e por aí vai. Então todos eles estão relacionados.

Fominha: Eu vi que nessa atividade você coloca como situação motivadora esse vídeo que tem o...

Papai Smurf: A motivação vai ser a conversa, preliminar, antes do poema da música.

Fominha: Certo. Nesse caso, nessa música o que é o amor dela da...

Papai Smurf: Maria Rita.

Fominha: O que é amor já ouvi falar, mas como é que você ia trabalhar assim... me conta de fato como é que isso...?!

Papai Smurf: Na verdade é uma atividade de leitura e interpretação, mais de leitura, que de fato os meninos do 3º ano já leem, mas não leem com tanta fluência, alguns já, mas poucos...

Fominha: Hum, porque a música dela é uma música da MPB...

Fominha: Com essa música os valores que você iria trabalhar com eles seriam valores que iriam facilitar o convívio entre eles e o que mais?

Papai Smurf: E despertar o senso crítico pra perceber que nem sempre essas questões são facilmente explicadas, mas sim sentidas, né?! Então o amor, inclusive tem até um texto que eu pensei em colocar aí, mas se a gente for ampliar essa questão [...]. Tem um que a professora pede pra (é um texto contando a história, a professora pede para os alunos para eles irem lá fora e pegar uma coisa que eles identifiquem o amor, aí todos eles vem, um deles vem com um pássaro, outro vem com a folha, cada um pega um objeto concreto para identificar o que é o amor e aí no final só um menininho que não pegou nada. Aí a professora foi pegando as coisas dos outros que trouxeram, a flor, a folha, o pássaro, aí foi perguntando pra eles e eles foram explicando, aí por último o menino todo envergonhado, aí ela perguntou e ele começou a chorar e disse: “Professora eu não consegui pegar nada em relação ao amor, eu vi o pássaro, mas vi a mãe dele e fiquei com tanto dó de tirar ele da mãe dele. Eu vi a flor mas não quis arranca-la da sua árvore de origem”. Então todos ele foi vendo e disse que não conseguiu trazer nada. Aí ela foi, se virou pra ele e disse: Pois você foi o único que conseguiu de fato trazer a essência do amor pra cá, pra nossa turma...

Fominha: O amor eu vejo com aquela que junta com o perdão, né?! Você reconhecer o outro de uma maneira que aquilo que é mal, que é uma situação ruim, você não limita aquele ser humano a isso, você o vê como um ser de possibilidades. Porque a partir do momento que você vê o amor como uma coisa que avança, o perdão está aliado, né?

Papai Smurf: Humrum..

Indagamos Papai Smurf sobre os valores que serão trabalhados na atividade que tem como tema amor. Ele é contundente ao evidenciar que utilizará os valores positivos da humanidade e afirma por meio da modalidade lógica que “eles estão **sempre** presentes, um puxa o outro”, conforme observamos a modalidade lógica “**sempre**”. Assim, utiliza a modalidade deôntica “Aí eu **vou ter** o quê?” para dizer a obrigatoriedade da “Tolerância, vou ter o respeito, vou ter afeição, a questão da autocrítica, da conciliação entre as pessoas, o diálogo, da conversa, da negociação e por aí vai. Então todos eles estão relacionados”.

O professor afirma que a situação motivadora será o vídeo, depois a conversa e por último a leitura do poema com a música. E ressalta que a atividade terá como objetivo a questão da leitura e interpretação. Logo após, Fominha pergunta “Com essa música os valores que você iria trabalhar com eles seriam valores que iriam facilitar o convívio entre eles e o que mais?”. Papai Smurf afirma que almeja “**despertar o senso crítico** pra perceber que nem sempre essas questões são facilmente explicadas, mas sim sentidas, né?”. Depois explicará um texto sobre amor que talvez utilize na sua aula que trata sobre o amor.

Fominha aduz que o amor tem relação com o perdão, uma vez que “você não se limita aquele ser humano a isso, você o vê ele como um ser de possibilidades”. Em seguida ela questiona “Porque a partir do momento que você vê o amor como uma coisa que avança, o perdão está aliado, né?” e Papai Smurf diz “Humrum”.

Papai Smurf ao relatar que prima pelos valores positivos da humanidade nos direciona a compreensão de que os valores escolhidos colaboram para o bem comum do indivíduo e da sociedade. Para isso permeia no seu discurso a importância de estabelecer o respeito para com o próximo e a tolerância por meio da tomada de decisão coletiva instigada pelo diálogo crítico.

Desse modo, o professor ao explicar a prática sugerida por ele com o tema amor afirma que tem como objetivo “despertar o senso crítico”. Assim, fazemos uma inferência ao ressaltar que o contexto formativo orientado por valores respaldado pela criticidade permite que o professor instigue o aluno a conhecer os valores que permeiam seus comportamentos violentos, bem como a realidade determinada no processo sócio-histórico, por sua vez eleva consciência para a mais crítica e também amplia a opção e poder de decisão de forma livre e consciente, uma vez que o processo de valoração requer o atendimento das necessidades produzidas historicamente e socialmente dos contextos escolares vitimados pelo *bullying* e também a liberdade.

Saviani (1996, p. 37) ressalta que a liberdade possui o caráter pessoal e intransferível, por sua vez:

[...] o fato de não ser indiferente à pessoa dos outros, o fato de reconhecer o valor do outro, a sua liberdade, indica que o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para agir em comum com ele, para ver as coisas objetivamente.

Nessa perspectiva, o autor evidencia que conhecer as coisas objetivamente implica aceitar o valor de verdade, consequentemente para avançarmos no campo de valoração é necessário conhecermos as causas dos contextos formativos orientados por valores humanos e relacioná-los com as práticas de enfrentamento, assim, incluiremos novos valores nos contextos de formação e produziremos possibilidades de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Smurfette responde no episódio a seguir sobre a forma como vai sair da pesquisa. Retiramos esse episódio da Terceira Oficina Pedagógica.

Fominha: Então se você fosse falar da Smurfette antes dessa pesquisa para a Smurfette hoje?

Fominha: Porque assim, a nossa tese é afirmar que esse contexto formativo que inclui valores humanos ele possibilita práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*, né?! O que você acha sobre isso com o desenvolver da pesquisa? Você acha isso possível/viável de aplicabilidade?

Smurfette: Acho, tem aplicabilidade. E essa aplicabilidade é necessária, O *bullying* ainda é muito preso, um assunto muito amarrado e as pessoas não estão dando a importância que ele tem que ter. E trabalhar esses valores, trabalhar a importância desses valores é isso que a gente tem que aprender a lidar dentro do contexto escolar, e não tá tendo essa importância.

Fominha: Porque antes eu lembro que esse contexto formativo de valores humanos era um contexto tecnicista, fechado, porque até o sistema você disse que... E hoje você me apontou novas possibilidades que tem condição de fazer.

Smurfette: É, um novo pensamento de como agir em sala de aula como professora, estou com novo pensamento de como agir, de como me relacionar com os meus alunos. Se derrubar o muro que foi posto.

Fominha: E você acha que tinha esse muro?

Smurfette: Tinha, tinha esse muro sim. Quem falava mais alto em sala era, quem dava as ordens era eu.

Fominha: Aí no caso você achava que tinha esse muro, diga aí...

Smurfette: É, tinha esse muro entre mim e meu alunos, né?! Na sala quem mandava era eu, quem falava mais alto era eu e as regras eram dadas por mim, eles só tinham que obedecer.

Fominha: E hoje esse contexto formativo de valores humanos com essas práticas de enfrentamento ao *bullying*, como é que está hoje depois dessa visão, como é que você vê?

Smurfette: Hoje eu não funciono sozinha, não posso, a gente é uma equipe e a gente tem que pensar no coletivo para o bem para todos, o que é bom pra mim também tem que ser bom pra eles. Eles não podem tá em uma situação desconcertante, desconfortável...

Fominha: De constrangimento como era antes, muitas vezes...

Smurfette: Era, e eu pra mim estando bom tá ótimo, não me preocupava com o outro. E eu nem elencava os valores que eu trago para mim, né?! Eu sempre procuro me colocar no lugar do outro, mas como professora eu não estava fazendo isso. E com certeza depois desse estudo já posso pensar diferente, tenho assim uma base pra isso, tenho provas que eu não estava fazendo certo, aí tendências estudadas aí que mostram como era minha prática que eu não me orgulho e penso agora trabalhar de uma forma diferente.

Inicialmente, Fominha indaga Smurfette sobre a forma como ela vai sair da pesquisa e reitera que a tese desta investigação é afirmar que contextos formativos que incluem valores humanos possibilitam práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying* e questiona sobre a possibilidade de aplicabilidade. Smurfette usa a modalidade apreciativa “**acho**” para dizer que tem aplicabilidade e é necessária, bem como justifica dizendo que o “*bullying* ainda é muito preso, um assunto amarrado e as pessoas não estão dando a importância que **ele tem que ter**”, conforme observamos na modalidade deôntica de obrigatoriedade “**tem que ter**”.

Desse modo, a professora enaltece a obrigatoriedade de trabalhar os valores humanos, conforme verificamos com a modalidade deôntica “**tem que aprender** a lidar dentro do contexto escolar, e não tá tendo essa importância”. Fominha, em seguida, relembra a prática da professora, a qual se enquadrava na perspectiva “tecnicista, fechado, porque até o sistema você disse que” e hoje avançou demonstrando “novas possibilidades que tem condição de fazer”, conforme a modalidade deôntica de obrigatoriedade “**tem condição**”.

Smurfette é contundente ao afirmar por meio da modalidade lógica “é” que possui “um novo pensamento de como agir em sala de aula como professora” e “derrubar o muro que foi posto”. Fominha pergunta se havia um muro e a professora afirma que “**tinha** esse muro sim” e explicita “Na sala quem mandava era eu, quem falava mais alto era eu e as regras eram dadas por mim, eles só tinham que obedecer”. Depois do discurso da professora, Fominha indaga “E

hoje, esse contexto formativo de valores humanos com essas práticas de enfrentamento ao *bullying*, como é que está hoje depois dessa visão, como é que você vê?”

A professora instaura a modalidade apreciativa “**eu não funciono** sozinha” e a modalidade pragmática de capacidade “**não posso**” para dizer “a gente é uma equipe e a gente **tem que** pensar no coletivo para o bem para todos”, conforme observamos na modalidade deôntica de obrigatoriedade “**tem que**”. Ela aduz que os alunos “não podem tá em uma situação desconcertante, desconfortável”. Fominha reitera o que a professora falou, ao ressaltar que antes ela primava pelo constrangimento.

Smurfette afirma que “[...] pra mim estando bom tá ótimo, não me preocupava com outro” e instaura a modalidade lógica “**sempre**” para dizer que “eu **sempre** procuro me colocar no lugar do outro, mas como professora eu não estava fazendo isso”. E acrescenta por meio da modalidade lógica “**com certeza**” que “depois desse estudo já posso pensar diferente”. Ela afirma recorrendo à modalidade deôntica de obrigatoriedade “**tenho** assim uma base para agir diferente”, bem como “**tenho** provas que eu não estava fazendo certo”. Ela usa a modalidade apreciativa para ressaltar que “[...] aí as tendências estudadas aí que mostram como era prática que **eu não me orgulho**” e por meio da modalidade pragmática demonstra a intencionalidade, conforme visualizamos na expressão “**penso** agora trabalhar de uma forma diferente”.

Analisando o episódio produzido por Smurfette, depreendemos que ela afirma aplicabilidade da prática sugerida, bem como considera que o *bullying* é uma modalidade que ainda necessita ser amplamente discutido na sociedade. Assim, evidencia a importância de trabalhar valores humanos.

Fominha pronuncia o avanço da professora Smurfette na e pela pesquisa, uma vez que anteriormente ela se reconhecia vinculada a perspectiva tecnicista, mas que depois da pesquisa aponta que a inclusão de novos valores humanos nos contextos formativos possibilita práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Diante desse posicionamento, a professora reconhece que possuía “um muro” que limitava a sua prática a uma postura autoritária que não possibilitava a negociação das regras e cabia aos alunos a somente obedecerem aos princípios, valores e regras impostas pela professora, caracterizando um contexto formativo orientado por valores tecnicistas perpassados com a prática punitiva ou repressiva.

O discurso proferido por Smurfette mostra o avanço de suas compreensões que mediante as condições objetivas e subjetivas produzidas na e pela pesquisa, permitiram que a professora elevasse o seu nível de consciência para mais crítica e reconhecesse que os valores de teor tecnicista colaboravam para que os alunos ficassem em “situação desconcertante, desconfortável”.

A professora afirma que anteriormente não se preocupava com outro, pois se limitava a atender aos seus interesses pessoais que estavam vinculados com os objetivos estabelecidos pelo sistema escola. Dessa forma, evidenciamos que Smurfette era tida como uma professora que instrumentalizava o ensino e que não levava em consideração a formação de valores humanos. Dito em outros termos, ela privilegiava o egocentrismo e os valores humanos que demarcam a perspectiva tecnicista, mas com o processo de pesquisa e formação, ela reconheceu que tem base para agir diferente e que tem provas por meio dos estudos que não estava fazendo correto, ou seja, a professora não primava pelo “pensar bem” que instaura a autoética que induz olhar para o outro permeado pela solidariedade, tolerância, respeito, entre outro que colaboram para uma sociedade mais ética (MORIN, 2011).

Em seguida, interrogamos Papai Smurf sobre como era ele antes e hoje depois da pesquisa. Extraímos o episódio da Terceira Oficina Pedagógica.

Fominha: Como estava o Papai Smurf antes e como está o Papai Smurf hoje depois da pesquisa?

Papai Smurf: Assim, foi...

Fominha: Eu aprendi muito com vocês, viu?!

Papai Smurf: Foi muito importante porque a gente pensa que sabe alguma coisa, que entende algo, mas depois estudando a gente vai vendo que de fato a gente sabe muito pouco das coisas, aprendi muitas coisas. Quero dizer que estou admirado da sua pesquisa porque de fato é uma coisa muito difícil você mensurar comportamentos, sentimento humano e práticas sociais, os nossos valores, é muito difícil de fazer então aprendi muito e gostei.

Fominha: Se você fosse dizer assim a questão do Papai Smurf hoje como professor, porque o seu contexto formativo de valores humanos baseado com aquilo que a gente estudou é daquela forma, tá ali, hoje você acha que desenvolveu, que você deu esse upgrade nas práticas de enfrentamento, como costume falar na tese práticas diferenciadas que de certa forma vai tendo essa tomada de decisão, o que vai fazer diferença no enfrentamento ao *bullying* que é uma problemática que vem batendo e a cada dia vai aparecendo mais e, nós por mais que queremos ou não a gente é afetado..

Papai Smurf: Assim, eu não sei se sou capaz ainda de...

Papai Smurf: Capaz ainda de modificar de... de... porque vem também da minha própria forma de ser e de existir porque eu não sei gritar, eu não sei me impor através da palavra, eu não tenho essa capacidade, eu consigo conversar com você, se você tiver conversando olhando pra mim, me ouvindo assim como vocês estão agora. Mas a partir do momento que eu começo a falar que vocês não tá nem aí pra mim, eu perco a noção da coisa, eu me calo e fico ali.

Papai Smurf: Aí eu simplesmente fico lesado, pronto, acabou-se...

Fominha: Mas você se reconheceu...

Papai Smurf: Eu não sei se vou ter a capacidade de dá uma resposta para uma turma...

Fominha: Mas reconhece uma viabilidade, uma aplicabilidade, um novo olhar mais consciente, isso é importante, e saber fazer...

Papai Smurf: Sim, sim, claro.

Fominha: Hoje você reconhece novas práticas que você não reconhecia antes...

Papai Smurf: Eu ainda tenho uma vida até chegar a aposentadoria na prefeitura e...

Fominha: Até 70 anos, Papai Smurf, tem é chão...

Papai Smurf: Pra eu chegar e entrar dentro do que eu tenho de proposta, dinamicidade de usar o que eu aprendi na pesquisa.

Papai Smurf é enfático ao afirmar que se desenvolveu com a pesquisa, conforme observamos no seu discurso ao afirmar que “a gente pensa que sabe alguma coisa, que entende algo, mas depois estudando a gente vai vendo que de fato a gente sabe muito pouco das coisas, aprendi muitas coisas”. E realça a admiração pelo estudo desenvolvido, entretanto, ao ser questionado sobre a possibilidade de produzir novas práticas a partir da inclusão de valores humanos diferentes daqueles elencados por ele no início da pesquisa, ressalta por meio da modalidade pragmática que “eu não sei se sou capaz ainda de [...]” e justifica essa ausência de capacidade a partir do posicionamento de que “vem também da minha própria forma de ser e de existir porque eu não sei gritar, eu não sei me impor através da palavra, eu não tenho essa capacidade”.

Dessa forma, o professor externaliza no seu discurso de que não é favorável na produção de valores humanos condizentes com a perspectiva tecnicista e justifica que quando “eu começo a falar que vocês não tá nem aí pra mim, eu perco a noção da coisa, eu me calo e fico ali”, mas ao ser indagado sobre a aplicabilidade dos contextos formativos orientados por valores humanos, usa a modalidade lógica “**Sim, Sim, claro**” para afirmar que considera possível.

Diante do exposto, depreendemos que os professores participantes da pesquisa consideram aplicáveis e viáveis a proposta de incluir valores humanos diferentes daqueles que habitualmente são elencados nos contextos de formação, uma vez que ao elevarem a consciência para mais crítica, conheceram os significados dos valores que perpetuam nas práticas fossilizadas de enfrentamento ao *bullying*. Entretanto, as condições produzidas pela reflexão crítica não foram suficientes para que eles excluíssem dos seus contextos de formação, valores humanos da perspectiva tecnicista, haja vista que o sistema escolar privilegia os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos em prol dos resultados pretendidos do processo de ensino e aprendizagem, bem como, também os valores humanos da perspectiva pragmática em que os professores privilegiam as necessidades utilitárias de forma imediata em detrimento das transformações dos contextos escolares vitimados pelo bullying.

5 ANDANDO SE VAI LONGE

Andando se vai a longe
 Sonhando se chega lá
 Muito além dos horizontes, além das fontes, além do mar
 Muito além dos horizontes, além das fontes, além do mar
 Ah! Saudade vou levar.
 (CHICO TEIXEIRA E RENATO TEIXEIRA)

Escrever as linhas finais desta tese fez com que debruçássemos sobre os caminhos que perpassamos durante esse período. Confessamos que ao longo da caminhada tivemos momentos que pensávamos em fraquejar, mas, quando recorremos aos motivos que nos trouxeram no início, levantávamo-nos com a certeza de que um sonho não se constrói com dúvidas, medos ou desistências. Afinal, fez e faz parte das nossas vidas olharmos para frente sem nos limitarmos a aparência dos horizontes, das fontes e dos mares.

Destacamos que durante a caminhada, tanto como aluna quanto professora, vivenciamos episódios que proporcionaram a produção de motivos que nos instigaram a pesquisar no âmbito do doutorado, a temática dos contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. Tal inquietação foi despertada a partir da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, uma vez que os professores colaboradores trouxeram, nos seus discursos, que, apesar de reconhecerem que a prática da cultura de paz é a mais desenvolvida perante o enfrentamento da problemática em tela, ainda é predominante nas suas práticas as perspectivas punitiva e estrutural.

Desse modo, consideramos que o processo de reflexão crítica e colaboração não foram suficientes para que eles elevassem a consciência crítica e compreendessem a necessidade de romper com a lógica da racionalidade técnica que prima pela execução eficiente e eficaz dos conteúdos requeridos pelo sistema escolar, bem como pelo ensino do certo e errado, dos direitos e deveres, desvinculando do processo de ensino e aprendizagem, a formação humanística, especificamente, a questão dos valores humanos.

Baseados nessa compreensão, fomos instigados a investigar em nível de doutorado a relação entre os contextos formativos orientados por valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. Para isso recorremos à materialidade dos dados disponibilizados pelo Pelotão Escolar de Teresina-Piauí sobre os altos índices de violência registrados nas escolas e confirmados pelos discursos dos professores da escola escolhida para a realização da pesquisa.

Para subsidiar esta pesquisa abordagem sócio histórica por considerarmos que o homem é um ser social que se constitui com as relações e vice versa, elencando valores, princípios,

regras, normas e teorias mediado especialmente pela linguagem. Nessa perspectiva, o homem para torna-se um ser ético, estabelece, ao longo da vida, um contínuo processo de valoração em prol de promover o bem comum tanto para ele quanto para a sociedade, ou seja, escolhe valores humanos de forma coletiva, livre e consciente que fundamenta suas práticas sociais, e que no caso deste estudo foi realizado nos contextos formativos comprometidos com valores humanos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*.

Nesta investigação, compreendemos que o valor humano é uma criação humana produzida na atividade e pela atividade, subsidiado por fatores objetivos e subjetivos, que acatados livre e conscientemente pelo homem colabora para a produção de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Ademais, ainda apreendemos que neste estudo a prática diferenciada é aquela em que o professor, em contexto formativo, norteado por valores humanos, eleva a consciência crítica de tal forma que ao reconhecer os valores que respaldam as práticas fossilizadas e automatizadas, elenca novos valores que possibilitam práticas mais condizentes com as necessidades produzidas socialmente e historicamente e colabora para transformar os contextos vitimados pela problemática da violência (*bullying*).

A Pesquisa-ação foi à modalidade de pesquisa adotada neste estudo em virtude de proporcionar a ação, reflexão e intervenção perante os contextos formativos orientados por valores humanos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao bullying. Assim, criamos contextos formativos, privilegiando valores humanos, que possibilitaram aos participantes deste estudo, professores do Ensino Fundamental, a produzirem práticas diferenciadas mediante a inclusão de novos valores humanos, assim como analisamos as relações entre esses contextos formativos e as práticas de dois professores de uma escola pública do Ensino Fundamental ao enfrentarem situações de *bullying*.

Para operacionalizar os objetivos traçados na e pela pesquisa, escolhemos os procedimentos: encontros coletivos e oficinas pedagógicas.

Com base nas leituras e nos discursos proferidos pelos professores elaboramos três categorias: contextos formativos permeados pela perspectiva pragmática, tecnicista e pensar-bem, relacionando respectivamente com a utilitária, punitiva e crítico-social.

Os professores que produzem contextos de formação orientados por valores humanos da perspectiva pragmática configuram práticas utilitárias, uma vez que consideram como critério de verdade do conhecimento “aquilo que é útil”. Dito em outros termos, privilegiam as necessidades utilitárias em detrimento daquelas produzidas socialmente e historicamente dos espaços escolares vitimados pelo *bullying*. Ademais, limita a explicação de suas práticas a partir de experiências, ou seja, busca na prática solucionar a problemática em tela de forma rápida e

imediate e estabelece uma relação harmoniosa entre professor e aluno. Os valores utilizados na perspectiva pragmática são: utilitarismo, imediatismo e sentido prático.

Dessa forma, os professores que produzem contextos formativos orientados por valores do pragmatismo, desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos, bem como não estabelecem uma fundamentação teórica clara e objetiva, consequentemente os alunos não são instigados a repensarem criticamente a sua realidade mediante os aspectos históricos e sociais.

Os professores que produzem contextos formativos comprometidos com valores humanos da perspectiva tecnicista configuram práticas punitivas ou repressivas, uma vez que para garantir o controle dos comportamentos violentos, especialmente o *bullying*, utilizam nas suas práticas atitudes de constrangimento e a punição. Tal posicionamento é justificado em virtude dos professores privilegiarem os seguintes valores humanos: verdade absoluta (moralina), ordem social e estabilidade social.

Os professores são instrumentalizadores do processo de ensino e aprendizagem e o aluno receptor passivo dos valores impostos pelo sistema escolar em prol de obter os resultados exigidos. Ademais, foi externalizado nos discursos dos professores que essa perspectiva atende ao princípio da exclusão, ou seja, o professor não instiga o aluno a “olhar o outro” e principalmente a produzir o perdão de Morin (2011), vez que é predominante o egocentrismo nas relações e o distanciamento do altruísmo, demarcando a perpetuação da barbaria inferior e da moralina.

Os contextos formativos norteados pela perspectiva do “pensar bem”, configuram práticas crítico-reflexivas, haja vista que o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, bem como do enfrentamento ao *bullying* e o aluno é participante ativo. Desse modo, instaura a reflexão crítica de forma que o professor reconheça os valores humanos habitualmente elencados nos contextos formativos que não colaboram para efetivação de práticas diferenciadas e respaldadas pelos seguintes valores: não-violência, apoio social, respeito e justiça social.

Diante desse contexto, os professores ao privilegiarem os valores do “pensar bem” levam em consideração o princípio da inclusão que possibilita o “olhar para outro” respaldado pelo altruísmo e o perdão de Morin (2011). Dessa forma, o professor não limita a enxergar o aluno pelos seus erros, falhas e comportamentos violentos, mas aposta no seu potencial. Para isso instaura a autoética, autoanálise e autocrítica em prol da resistência da moralina e da luta contra a barbárie interior, consequentemente os valores são escolhidos de forma coletiva, livre e consciente em prol do bem comum tanto para o ser humano quanto para a sociedade. Dito em outras palavras, os valores humanos necessitam serem discutidos e negociados para que façam

sentido para o professor, bem como vivenciá-los a fim de produzir em práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Analizando a totalidade dos discursos dos professores apreendemos a predominância dos contextos de formação orientados pela perspectiva tecnicista e pragmática, vez que, ora é privilegiado valores humanos que colaboram para obtenção do controle e condicionamento de comportamento violento em prol dos resultados requeridos no processo de ensino e aprendizagem ou ora são elencados valores comprometidos com as necessidades pessoais e utilitárias em detrimento das transformações sociais relativas aos espaços escolares vitimados pelo *bullying*. Além disso, os professores participantes da pesquisa conheceram os significados dos valores humanos elencados nas suas práticas fossilizadas e automatizadas, e produziram novos sentidos que os permitiu reconhecer a viabilidade e aplicabilidade do uso de valores humanos que correspondam à perspectiva do “pensar bem”, possibilitando a efetivação de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*.

Explicitamos que os professores participantes elevaram seu nível de consciência para mais crítica, haja vista que anteriormente a esses estudos, a ética era considerada pelos professores como um conjunto de normas e prescrições que ditam para o homem e a sociedade o certo e do errado, desconsiderando as múltiplas relações que se manifestam no processo sócio-histórico, caracterizando a vertente das comunidades primitivas que limitam o seu pensar e agir por meio dos costumes e hábitos determinados por uma “ética sem fundamento” (MORIN, 2011), consequentemente os valores elencados por não corresponderem às exigências da realidade vitimada pelo *bullying*, acarretam em ações que não tem sentido para os sujeitos escolares e quando exercidas são por fuga à punição.

Nessa conjuntura, o processo de reflexão crítica vivenciado pelos professores possibilitou a compreensão de que a ética é o discurso crítico-filosófico sobre a ação moral e os valores que a orientam, por sua vez, o “querer” e o “dever” pertencem a uma só realidade. Assim, os valores considerados bons ou ruins são analisados mediante as consequências que produzem sobre nós e os outros, revelando que para enfrentarmos o *bullying* de forma ética é necessário atribuímos nos contextos formativos, valores que sejam escolhidos a partir da tomada de decisão coletiva, livre e consciente, baseados nos aspectos objetivos (leis, normas, regras, entre outros) e subjetivos (escolha pessoal que implica a liberdade e a responsabilidade moral).

Diante do exposto, os professores foram instigados a reconhecerem nas oficinas pedagógicas, os valores humanos elencados antes e depois da pesquisa, relacionando os contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, bem como identificarem

aqueles que permeiam uma docência ética. Afirmaram que essa modalidade de docência é permeada pelo diálogo crítico e problematizador, privilegiando a inexistência da imposição de valores humanos em prol dos resultados requeridos pelo processo de ensino e aprendizagem.

No quesito relacionado à aplicabilidade e a viabilidade ou não das práticas diferenciadas no enfrentamento ao *bullying*, a partir da inclusão de valores humanos diferentemente daqueles habitualmente elencados nos contextos de formação fossilizados e automatizados, os professores responderam enfaticamente que consideram aplicáveis e viáveis a proposta defendida nesta investigação, uma vez que levam em consideração as necessidades produzidas socialmente e historicamente, sobretudo a questão da formação em valores humanos, distanciando-se da perspectiva tecnicista e pragmática em prol do “pensar bem”.

Salientamos que o processo de pesquisa e formação respaldado pela reflexão crítica não foi suficiente para que os professores elencassem nos contextos formativos, somente valores humanos do “pensar bem”, pois explicitam que apesar de reconhecerem como importantes, não excluíram dos seus contextos formativos os valores de teor tecnicista em virtude das exigências estabelecidas pelo sistema escolar que privilegiam os aspectos quantitativos em detrimentos dos qualitativos, bem como também os valores da perspectiva pragmática que privilegia as necessidades pessoais e utilitárias em detrimento das transformações sociais requeridas pelos espaços escolares vitimados pelo bullying. Desse modo, desvelamos a lei da negação da negação que apesar de conhecerem os significados dos novos valores que colaboram para transformação da realidade acometida pela temática estudada, mantem aqueles valores que ainda correspondem às necessidades da sociedade capitalista.

Esse posicionamento revela que dada às condições objetivas e subjetivas possibilitadas nesta investigação, não foram suficientes para que comprovássemos a tese em sua totalidade.

A pesquisa desenvolvida em nível de doutorado possui sua originalidade, uma vez que se discute a temática dos contextos formativos comprometidos com valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying* respaldado pela abordagem sócio-histórica, revelando a importância de considerarmos a historicidade, movimento e materialidade dos contextos formativos e das práticas, bem como dos sujeitos educacionais vitimados pela problemática do *bullying*.

Partindo do exposto, ressaltamos que a nossa caminhada proporcionou desvelarmos a realidade dos contextos formativos norteados por valores humanos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*, a qual muitas vezes é permeada por valores humanos que reproduzem práticas violentas. Assim, consideramos que o processo de pesquisa e formação instigou os professores elevarem a consciência para a mais crítica de forma a reconhecerem os

valores que demarcam práticas fossilizadas e incluem novos valores nos contextos de formação a fim de possibilitar as práticas diferenciadas.

Dessa forma, compartilhamos que valeu a pena caminhar, apesar dos tropeços e saltos, afinal a vida é permeada por caminhos que nos surpreende a todo o momento, deixando marcas que não se apagam, mas, sobretudo, que determinam a nossa existência e nos ensina a sermos mais fortes e não nos limitarmos com a aparência dos contextos de formação permeados por valores humanos no enfrentamento ao *bullying*.

Ressaltamos que a nossa caminhada não finda com a tessitura das últimas linhas desta tese, pois não visamos somente depositar o texto numa estante de um programa de pós-graduação, mas discutir coletivamente de forma livre e consciente os valores humanos para que sejam conhecidos e vivenciados em todos os lugares. Afinal, o homem se constitui com as relações sociais e vice-versa, ou seja, sozinhos não produzimos as condições necessárias para conhecermos às causas que comprometem a execução dos valores humanos que focalizam uma sociedade pautada em princípios éticos.

Levantem-se! E vamos caminhar, que ainda dá tempo para sonhar, além dos horizontes, além das fontes, além do mar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ABRAMOWAY, M.; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

ARISTÓTELES. **Tópicos. Dos argumentos sofísticos. Metafísica: livro I e livro II. Ética a Nicômaco. Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ALMEIDA, Filipe Jorge Ribeiro de. **Responsabilidade social das empresas e valores humanos: um estudo sobre a atitude dos gestores brasileiros**. 2007. Tese de Doutorado. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

AZEVEDO, F. A reconstrução nacional no Brasil: ao povo e ao governo. In: PENNA, L. (Org.). **Manifestos políticos do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: E-papers, 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Maria E. G. G. Pereira (trad.). 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. pp. 277-326.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-47.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidade**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Editora Vozes, 4 edição, p. 22-26. Petrópolis - Rio de Janeiro, 2010.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: v. III: Comer e beber juntos e viver em paz**. Petrópolis: Vozes, 2006. 135p.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLII 213, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm >

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:. Acesso em: 01 nov. 2015. Disponível em:. Acesso em: 01 nov. 2015.

CARVALHO, M. V. C. de. IBIAPINA, I. M. L. M. z. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. [organizadoras]. **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COÊLHO, I. M. Qual o sentido da escola? In: _____. **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2012. p. 59-86.

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 35, p. 357-377, 2014.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, p. 103-138, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, pg. 169-188

FAIRCLOUGH, N. 1989. Language and power. New York: Longman. _____. 2000. Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*. 4(2): 163-195.

_____. 2001a. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. 2001b. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: C. Magalhães. Ed. Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.

_____. 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research.

FOULQUIÉ, P. **Dicionário da Língua Pedagógica**. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-110.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade**: Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 115-138.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Martins Fontes, 2013.

JUNIOR, Achilles Delari. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 45-63, 2013.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da Filosofia Marxista**. Moscou: Academia de Ciências da URSS. 1974.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social** v. II. São Paulo: Boitempo, 2013. MARX.

LA TAILLE, Y. de. Jean Piaget. **Coleção Grandes Educadores**. Direção: Régis Horta. São Paulo: Paulus, 2003. 1 DVD.

_____. **Desenvolvimento moral**: a polidez segundo as crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 89-119, nov. 2001.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 9-30.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 9-23.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 47-73.

LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANEJO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia critico-social dos conteúdos. 18ed. Sao Paulo: Loyola, 2002. 149p.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação**. the Specialist, v. 27, n. 2, 2006.

MACHADO, F. da S. **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública**: sentidos e significados produzidos em colaboração. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARX, k. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1ª edição 1843. Lisboa, Edições 70, 1993.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MAGALHÃES, C. M. **A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo**. In:_____. (Org.). **Reflexões sobre a análise do discurso**. 2. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-30.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação**: o programa de educação em valores humanos. – SP: Peiropolis, 1996.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MILANI, F. M. Cultura de Paz X Violências: o papel e desafios da escola. In: JESUS, R. C. (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Lucia Rodrigues, Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 55, n. 130, p. 483-498, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ed. São Paulo: Atica, 2002. 264p.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1996.

_____. Crítica da Razão Pura. In: Os Pensadores. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996a

RAMALHO, Viviane; DE MELO RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Pontes Ed., 2011.

RIBEIRO, HENRIQUE MELO FRANCO. **Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 150-152.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROVERE, Maria Helena M. **Escola de valor: significando a vida e a arte de educar**. São Paulo/SP: Paulus, 2009.

SARABIA, Bernabé. A aprendizagem e o ensino das atitudes. COLL, C. e colaboradores. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 119-178, 2000.

SARABIA, B. **As atitudes: conceituação e sua inclusão nos novos currículos**. COLL, C. et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. **Violência contra o professor: Sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno**. Agência Financiadora, 2013.

TELES, Fabrícia Pereira. **Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI/ Fabrícia Pereira Teles**. - Teresina: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010. 202f.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola**. Crise de valores ou valores em crise, p. 152-184, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação. **Crise de valores ou valores em crise**, p. 15-45, 2009.

VASCONCELLOS, RICARDO PATULEA DE. **A questão dos valores na formação do enfermeiro** 03/09/2014 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1969.

VÁZQUEZ, A S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZECHI, JULIANA APARECIDA MATIAS. **Educação em valores:** solução para a violência e a indisciplina na escola? 2014. 200f. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/juliana_zechi.pdf.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo

Pesquisador Responsável: Fabrícia da Silva Machado

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Pesquisadores participantes: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Telefone para contato:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este projeto propõe a execução de uma Pesquisa ação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”, a ser realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Teresina-PI. A pesquisa tem como objetivo central: Investigar a relação entre a formação de valores humanos produzida pelos professores dos anos iniciais em contexto colaborativo com as práticas de enfrentamento ao *bullying* na escola. A pesquisa contribuirá para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de professores, bem como para a transformação das práticas formativas especialmente

dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Teresina-PI.

Nessa perspectiva, formulamos a seguinte questão de investigação: Qual a relação entre a formação de valores humanos produzida pelos professores dos anos iniciais em contexto colaborativo com as práticas de enfrentamento ao *bullying* na escola? A sua participação ocorrerá por meio da produção do encontro colaborativo e da observação colaborativa, o que não representará nenhum risco de ordem física ou psicológica. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da abordagem sócio-histórico. A adesão a essa pesquisa é voluntária e terá a duração de 02 anos. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer da pesquisa, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética da UFPI. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a _____ a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Colaborador (a) _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da pessoa em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste partícipe de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de ____ de ____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3237-2332 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo

Pesquisador Responsável: Fabrícia da Silva Machado

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Pesquisadores participantes: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Telefone para contato: 86-99919-2321

O seu filho (a) está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer que seu filho participe ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este projeto propõe a execução de uma Pesquisa ação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”, a ser realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Teresina-PI. A pesquisa tem como objetivo central: Investigar a relação entre a formação de valores humanos produzida pelos professores dos anos iniciais em contexto colaborativo com as práticas de enfrentamento ao *bullying* na escola. A pesquisa contribuirá para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de professores, bem como para a transformação das práticas formativas especialmente

dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Teresina-PI.

Nessa perspectiva, formulamos a seguinte questão de investigação: Qual a relação entre a formação de valores humanos produzida pelos professores dos anos iniciais em contexto colaborativo com as práticas de enfrentamento ao *bullying* na escola? A sua participação ocorrerá por meio da produção do encontro colaborativo e da observação colaborativa, o que não representará nenhum risco de ordem física ou psicológica. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica. A adesão a essa pesquisa é voluntária e terá a duração de 02 anos. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer da pesquisa, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética da UFPI. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo que o meu (minha) filho (a) participe do estudo: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a _____ a minha decisão do meu (minha) filho (a) em participar deste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, que meu (minha) filho (a) participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Colaborador (a)_____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da pessoa em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste partícipe de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de ____ de ____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3237-2332 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS
ALUNOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo

Pesquisador Responsável: Fabrícia da Silva Machado

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Pesquisadores participantes: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Telefone para contato:

Você está sendo convidado para participar, na condição de **voluntário**, da pesquisa acima citada. O escrito que se segue contém todas as informações necessárias a respeito da mesma, mas, se caso após a leitura do documento, apresente dúvidas, peça esclarecimentos aos responsáveis pelo estudo. Sua participação será de fundamental importância, assim caso aceite fazer parte da pesquisa, assine ao final desse termo, presente em duas vias, o qual o sr (a) receberá uma cópia. Esclarecemos que sua recusa ou posterior desistência não lhe causará nenhum prejuízo.

Os **objetivos da pesquisa** são geral: Investigar a relação entre a formação de valores humanos produzida pelos professores dos anos iniciais em contexto colaborativo com as práticas de enfrentamento ao *bullying* na escola. E em específicos: a) Caracterizar as práticas de enfrentamento ao bullying na escola, com vistas a identificar sua relação com a formação de valores humanos e b) Compreender a formação de valores humanos produzida pelos professores

dos anos iniciais em contexto colaborativo, visando a potencialização das práticas de enfrentamento ao bullying na escola.

Para que os objetivos supracitados sejam atingidos, serão utilizados como **procedimentos de coleta/produção de dados**: encontro colaborativo e observação colaborativa. Você será filmado durante a observação colaborativa, sob orientação da pesquisadora Prof^a Fabrícia da Silva Machado, assim, não correrá riscos, e caso haja constrangimento, você não participará das filmagens.

Pretende-se, através desses desenvolvermos o teor formativo, possibilitando a colaboração e a reflexão crítica.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ concordo em participar, na condição de voluntário (a), do estudo intitulado **“Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo”**, sob orientação da Prof^a Fabrícia da Silva Machado. Declaro ter conhecimento dos objetivos e da natureza da pesquisa, bem como, ter recebido esclarecimentos em relação as dúvidas por mim apresentadas. Assim, decidi de livre e espontânea vontade, aceitar participar deste estudo, permitindo que as informações por mim fornecidas, bem como minha imagem, poderão ser utilizadas pelos pesquisadores (as), para fins de estudos acadêmicos/científicos/educacional, no entanto, mantendo meu nome em sigilo.

Estou ciente que:

- 1) Tenho liberdade de desistir ou interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causará nenhum prejuízo;
- 3) Minha identidade serão mantidas em sigilo, mas concordo que as informações sejam divulgadas em publicações e eventos científicos;
- 4) As informações obtidas ficarão sob responsabilidade do CTF da UFPI, sob a guarda do prof^a Fabrícia da Silva Machado pelo tempo necessário.
- 5) O termo será assinado em duas vias, na qual receberei uma cópia

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador (a) e do seu responsável para a participação nesta pesquisa e que dessa forma será assinado o documento (TCLE) em 02 (duas) vias, sendo uma delas minha e a outra do pesquisador.

Teresina, ____ de ____ de 2017.

Assinatura do pesquisador responsável _____

Participante: _____

Responsável: _____

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3237-2332 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu,.....responsável pela
 estou ciente e autorizo o (a)
 pesquisador (a) Fabrícia da Silva Machado a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa
 intitulado **FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS NA ESCOLA:
 POTENCIALIZANDO PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING EM
 CONTEXTO COLABORATIVO.** Declaro ter conhecimento das normas e resoluções que
 norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar
 ciente das co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa
 bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados,
 dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Teresina, _____ de _____ de _____

Assinatura e carimbo do responsável de instituição

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO AOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fabrícia da Silva Machado

PESQUISADORA ASSISTENTE: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

DECLARAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Eu (nós) Fabrícia da Silva Machado, doutoranda e pesquisadora responsável e a Prof. Dra. Orientadora **Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina** e pesquisadora participante da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS NA ESCOLA: POTENCIALIZANDO PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING EM CONTEXTO COLABORATIVO”** declaro (amos) que:

- ✓ Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- ✓ Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✓ os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- ✓ os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina** da área de **Educação** da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ✓ não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

- ✓ os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✓ o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- ✓ esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável:
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
CPF _____

Pesquisadora Assistente:
Fabrícia da Silva Machado
CPF _____

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo

Pesquisadora responsável: Fabrícia da Silva Machado

Pesquisadora orientadora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Instituição/Departamento: UFPI/CCE/Departamento de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Teresina-PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em encontros coletivos e oficinas pedagógicas numa escola municipal do município de Teresina-PI.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Núcleo de Pesquisas FORMAR/PPGEEd por um período de dois anos sob a responsabilidade da Sr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, coordenadora deste núcleo. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina ,..... de.....de 20.....

Pesquisadora responsável
Fabrícia da Silva Machado

Pesquisadora orientadora
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

APÊNDICE G – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA

Teresina, ____/____/20__

Ilma Sr.

Prof.º Drº Herbert de Sousa Barbosa

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Prof.ª,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Formação de valores humanos na escola: potencializando práticas de enfrentamento ao bullying em contexto colaborativo” para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Nome: Fabrícia da Silva Machado

CPF:

Assinatura: _____

Pesquisadora orientadora:

Nome: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

CPF:

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal do Piauí- UFPI

Área: Ciências Humanas

Departamento: Programa de Pós Graduação em Educação- PPGED