

CONTEXTOS FORMATIVOS EM VALORES HUMANOS: VIÉS TECNICISTA e OPRESSOR

Fabília da Silva Machado ¹

RESUMO

Este artigo é oriundo do processo de doutoramento que discutiu as relações entre os contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao bullying. Tem como objetivo discutir os contextos de valores humanos de teor tecnicista, relacionando com as práticas punitivas ou repressivas. O estudo é orientado pelo método Materialismo Histórico Dialético por considerarmos que o homem afeta e afetado pelas relações sociais, assim, se desenvolve mediante as condições objetivas e subjetivas produzidas sócio-historicamente, levando em consideração o movimento, desenvolvimento e renovação. Escolhemos a Pesquisa-ação, pois privilegia a ação e pesquisa. A análise e interpretação dos dados foram subsidiadas pela Análise Crítico do Discurso (ADC). Desse modo, os participantes foram instigados a refletir criticamente os contextos formativos, bem como efetivar práticas inovadoras de enfrentamento ao *bullying*, revelando que a intervenção é de suma importância no processo de pesquisa. Tratamos, especificamente, dos contextos formativos orientados por valores humanos com viés tecnicistas, nos quais o professor é um instrumentalizador do processo de ensino e aprendizagem, e utiliza as práticas punitivas em virtude do efeito rápido e/ou imediato, provocando uma sensação artificial de controle.

Palavras-chave: Contextos formativos, Valores humanos, Punição, Tecnicismo

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo do processo de doutoramento que discutiu as relações entre os contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*. O interesse por esse tema partiu das vivências ocorridas durante o mestrado (MACHADO,2014), no qual observamos que os professores não instigavam os alunos a refletir criticamente os valores humanos que permeavam as práticas de enfrentamento ao *bullying*. Desse modo, objetivamos neste artigo, discutir os contextos de valores humanos de teor tecnicistas, relacionando com as práticas punitivas ou repressivas.

O estudo é orientado pelo método Materialismo Histórico Dialético por considerarmos que o homem afeta e afetado pelas relações sociais, assim, se desenvolve mediante as condições objetivas e subjetivas produzidas sócio-historicamente, levando em consideração o movimento, desenvolvimento e renovação. Escolhemos a modalidade de Pesquisa-ação para orientar o nosso estudo em virtude privilegiar a ação e pesquisa. Desse modo, os participantes foram

¹ Professora do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, Doutora em educação pela Universidade do Piauí-UFPI; e-mail: fabricia.machado@ifma.edu.br

instigados a refletir criticamente os contextos formativos, bem como efetivar práticas inovadoras de enfrentamento ao bullying, revelando que a intervenção é de suma importância no processo de pesquisa.

Realizamos um recorte que trata da historicidade dos contextos formativos orientados por valores humanos com viés tecnicistas, relacionando com as práticas punitivas ou repressivas. Para analisarmos a categoria usamos a análise do discurso com base em Resende e Ramalho (2010) com o intuito de desvelarmos o que está atrás do discurso dos participantes da pesquisa.

O artigo está organizado em três seções: introdução, metodologia, desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, contextualizamos o assunto a ser abordado, bem como situamos o método e a modalidade de pesquisa que orienta o estudo de doutoramento, no desenvolvimento abordamos a historicidade e os atributos dos contextos formativos de valores de teor tecnicistas, e por último tratamos das considerações finais.

METODOLOGIA: pesquisa-ação uma possibilidade de pesquisa formativa

A Pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa 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.

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 (KINCHOLOE, 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

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

ênfatiza Barbier (2002) sobre a relaçaõ 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 imediaticidade das práticas discutidas neste estudo.

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 persuasivas 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.

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).

DESENVOLVIMENTO: A historicidade dos contextos formativos em valores humanos

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).

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 nº 4.464, 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 interditada. 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).

Entre as medidas adotadas pelo governo, destacamos: 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; a criação da instituição universitária no Brasil; 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 fundamentada 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 nº 869 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 sóciopolíticoecômica 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

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 atividade culturais visando ao mesmo objetivo.

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.

Atributos do contexto formativo da perspectiva tecnicista: práticas punitivas ou repressivas A perspectiva tecnicista de formação de professores surgiu no Brasil a partir da década de 50, mas é implementada e executada nos final dos anos 60, sendo predominante a partir de 1978 com as Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus), as quais são tidas como marcos importantes no ensino técnico brasileiro. De acordo com Gómez (1998, p. 356) o tecnicismo 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. 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.

Segundo 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 dessas leis e princípios de forma neutra e acrítica 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 (MENIN, 1991, p. 94).

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 conhecida por Behaviorismo.

Desse modo, o professor ao produzir contextos formativos que perpassam por valores humanos com teor tecnicista, configuram práticas punitivas ou repressivas, haja vista que essas promovem a resolução rápida e/ou imediata das situações de violências, especialmente o bullying. Milani (2003) afirma que essas práticas são realizadas tanto na sociedade quanto na escola. A primeira acontece por meio do policiamento ostensivo, construção de presídios e leis severas, e no âmbito escolar visualizamos a instalação de detectores de metal, suspensão e transferências dos alunos para outras escolas, exames antidrogas, presença de policiais entre outros. Destacamos que elas proporcionam um efeito instantâneo de aparente sensação de segurança e que culmina na impunidade da violência, pois não é levado em consideração a totalidade do fenômeno, bem como os sujeitos envolvidos (agressor, vítima e plateia).

O professor que adota a perspectiva tecnicista de valores humanos, instaura na sua prática a antialogicidade. 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 (FREIRE, 1987, p. 46).

O professor que adota a antidialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como no enfrentamento ao bullying é tido como detentor do conhecimento e não considera o diálogo como possibilidade de aproximação dos sujeitos educacionais, uma vez que o aluno é visto como depositário passivo dos conteúdos, dos princípios, normas, regras, dos valores e ideologias. Dessa forma, desconsidera que o aluno se desenvolve no processo sócio histórico, afeta e é afetado pelas múltiplas relações que mantém, incorporando valores, teorias, ideias, entre outras. Diante dessa compreensão, o professor adota o valor do 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, conseqüentemente não produz novos valores humanos que possibilitem práticas inovadoras. 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 as situações de bullying que oprimem o aluno, ou seja, impede a reflexão crítica a fim

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

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 errado, do valioso e o não valioso, dos direitos e deveres, e caso não respeitem desenvolvem a consciência de que serão punidos tanto na escola quanto na sociedade (MACHADO, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

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 podem 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 falou 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 faz? Me diz um exemplo aí... me diz um exemplo que aconteceu... como é que tu faz?

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 tem 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 pra 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 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 afirma 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 extenaliza 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 também 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 em 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*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos formativos que primam por valores humanos de teor tecnicistas são orientados pela racionalidade técnica. Tem como meta a eficiência e a eficácia a fim de produzir os resultados desejados pelo sistema escolar. Esse posicionamento é amplamente difundido na época da ditadura, no qual os valores de amor à pátria, entre outros eram respaldados pela necessidade de se obter rapidamente profissionais para a indústria, assim se instaura valores de egoísmo, competitividade, entre outros que distanciam as relações de forma harmoniosa e respeito.

Desse modo, o professor é o instrumentalizador do conhecimento, uma vez que instiga o aluno aprender de forma passiva e sem levar em consideração a formação humanística, sobretudo os valores humanos que orientam práticas inovadoras de enfrentamento ao *bullying*. Ademais, privilegia o uso de teorias no processo de ensino e aprendizagem, de forma que privilegia a reflexão técnica. Nessa perspectiva, com o intuito de garantir o produto do ensino, privilegia as práticas punitivas ou repressivas, por considerarem que tem o efeito imediato, resgatando uma sensação artificial de controle da sala de aula. Entretanto, por não instaurar a reflexão crítica, os alunos não repensem seus comportamentos de *bullying*, limitando quase que inevitavelmente a saber o que é certo e errado, e caso cometam serão punidos. Por sua vez, eles não vivenciam contextos formativos que prima por valores humanos de teor crítico-reflexivo que de forma coletiva, livre e consciente internalize valores que emancipem seus contextos escolares.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. **O Legado da ditadura para a educação brasileira**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 357-377, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MORAIS, R. Violência e educação. Campinas: Papyrus, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.v.8. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ed. Sao Paulo: Atica, 2002. 264p.

MORIN, Edgar. **O Método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. MENIN, M. S. S. Valores na escola. Educação e Pesquisa, v.28, n. 1, p. 91-100, 2002.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia critico-social dos conteúdos. 18ed. Sao Paulo: Loyola, 2002. 149p.

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.

RAMALHO, Viviane; DE MELO RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Pontes Ed., 2011.

MACHADO, F. da S. : **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública**: sentidos e significados produzidos em colaboração. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.