

AS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO FORMATIVO EM VALORES HUMANOS NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA: PRÁTICAS UTILITÁRIAS

Fabrcia da Silva Machado¹

Resumo:

Este artigo é oriundo das discusses da tese de doutorado “Caminhar é preciso: estudo das relaes entre contextos formativos em valores humanos e as prticas de enfrentamento ao *bullying*, vinculada ao Programa de Pós-Graduao em Educao-PPGed da Universidade Federal do Piau-UFPI. Apresenta-se a Pesquisa-ao como possibilidade de investigao e intervenao. Discute-se os contextos de valores humanos de teor pragmtica, relacionando com as prticas utilitrias. A anlise de dados é fundamentada na anlise crtica do discurso de Ramalho e Resende (2011). Conclui-se que A Pesquisa-ao é modalidade de pesquisa que proporciona a ao, reflexo e intervenao perante os contextos formativos orientados por valores humanos e efetivados nas prticas de enfrentamento ao *bullying*. Os professores que produzem contextos de formao orientados por valores humanos da perspectiva pragmtica configuram prticas utilitrias, uma vez que consideram como critrio de verdade do conhecimento “aquilo que é til”. Privilegiam as necessidades utilitrias em detrimento daquelas produzidas socialmente e historicamente dos espaos escolares vitimados pelo *bullying*. Os valores utilizados na perspectiva pragmtica so: utilitarismo, imediatismo e sentido prtico.

Palavras-chave: Pesquisa-ao; contexto formativo; pragmatismo, valores humanos.

Consideraes iniciais

Este artigo é oriundo das discusses da tese de doutorado “Caminhar é preciso: estudo das relaes entre contextos formativos em valores humanos e as prticas de enfrentamento ao *bullying*, vinculada ao Programa de Pós-Graduao em Educao-PPGed da Universidade Federal do Piau-UFPI. Objetivamos apresentar a Pesquisa-ao como possibilidade de investigao e intervenao. Desse modo, objetivamos neste artigo, discutir os contextos de valores humanos de teor pragmtica, relacionando com as prticas utilitrias.

Escolhemos a modalidade de Pesquisa-ao para orientar o nosso estudo em virtude privilegiar a ao e pesquisa. Desse modo, os participantes foram instigados a refletir

¹ Professora do Instituto Federal do Piau, Doutora em Educao pela Ufpi, E-mail: fabrcia.machado@ifma.edu.br.

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 pragmático, relacionando com as práticas utilitárias. 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.

Pesquisa-ação como possibilidade de pesquisa e formação

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.

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).

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 imediatividade 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 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.

Nessa perspectiva, 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.

É importante enfatizar que essa empreitada requereu do coletivo investigado um debruçamento sobre as práticas e as teorias que sustentam este estudo. Foram idas e vindas para 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, recorreremos 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 elencasse valores que possibilitasse práticas inovadoras 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 refleti 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*.

Contexto formativo norteada por valores humanos do pragmatismo

A perspectiva de contexto formativo norteada 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

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

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 cardiais 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, conseqüentemente “[...] 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, conseqüentemente 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, conseqüentemente 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, conseqüentemente, “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 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 copia 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, conseqüentemente 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 permitiu 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 socioeducacional” (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, conseqüentemente 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 também 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 também 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, conseqüentemente 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*.

Considerações finais

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*.

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, conseqüentemente os alunos não são instigados a repensarem criticamente a sua realidade mediante os aspectos históricos e sociais

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Ática, 2007.

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.

GHIRALDELLI JÚNIOR, PAULO. **História da Filosofia: dos pré-socráticos a Santo Agostinho**. São Paulo: Contexto, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da educação brasileira**. 4ed. Sao Paulo: Cortez, 2010. 272p

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.v.8. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÉREZ-GOMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed., 1998.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VÁZQUEZ, A S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.