

BULLYING, FORMAÇÃO DOCENTE E RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Paloma Breckenfeld Alexandre de Oliveira  0000-0003-0126-2865
Dr. Rosalvo Nobre Carneiro  0000-0003-3468-5194
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO: A violência está presente no mundo da vida escolar. No entanto, um tipo particular de violência que tem preocupado estudiosos e a sociedade é o *bullying*. A relação entre esta forma de violência sistemática e a formação de professores é analisada pela lógica da racionalidade comunicativa. Assim, através de uma investigação bibliográfica e exploratória, buscou-se demonstrar o potencial do uso da razão comunicativa nos espaços da formação do docente para que a linguagem assuma sua função de entendimento mútuo para solucionar problemas de ordem moral-prática. O levantamento da literatura acerca dessa

relação se revelou deficiente e a inserção da teoria da ação comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas para analisar a violência na escola se constitui um desafio pelo seu potencial emancipador e democrático. Depreende-se que o conhecimento aprofundado sobre *bullying* alinhado à TAC poderia proporcionar aos professores elementos para um agir efetivo na redução e minimização da prática ofensiva ao processo educativo e à sociedade, levando em consideração que a educação deve propiciar a formação do sujeito autônomo e competente, capaz de construir uma sociedade justa e verdadeiramente democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Intimidação sistemática; Agir Comunicativo; Escola.

BULLYING, TEACHER TRAINING AND COMMUNICATIVE RATIONALITY

ABSTRACT: Violence is present in the world of school life. However, a particular type of violence that has worried scholars and society is bullying. The relationship between this form of systematic violence and teacher training is analyzed by the logic of communicative rationality. Thus, through a bibliographic and exploratory investigation, we sought to demonstrate the potential of using communicative reason in the spaces of teacher education so that language assumes its function of mutual understanding to solve moral-practical problems. The literature survey on this relationship was found to be

deficient and the insertion of Jürgen Habermas' theory of communicative action (TAC) to analyze violence at school is a challenge due to its emancipatory and democratic potential. It appears that the in-depth knowledge about bullying in line with the TAC could provide teachers with elements for effective action in reducing and minimizing the offensive practice to the educational process and to society, taking into account that education should provide the training of the autonomous and competent subject, capable of building a just and truly democratic society.

KEYWORDS: Systematic Intimidation; Communicative Action; School.



1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social e está presente em todos os espaços sociais. Dentre eles, especialmente nos interessa compreender a sua forma de existência no mundo da vida escolar. Compreendida como espaço de construção dos saberes e desenvolvimento pessoal, as escolas assistem à constituição de uma “psicoesfera da insegurança” frequentemente associada à fragilidade da “tecnosfera da segurança” (CARNEIRO, 2009). Diante desta realidade, ao mesmo tempo em que as escolas investem em segurança, elas se tornam inseguras, pois o *bullying* encontra-se protegido dentro das próprias paredes das escolas.

Definido como atitudes agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação evidente, o *bullying* pode ser praticado por um ou mais alunos contra um ou outros alunos (FANTE, 2012). Neste sentido, trata-se de uma ação que incorpora um conteúdo manifestamente estratégico, pois causa diretamente alterações no comportamento da vítima, sem que se possa identificar sua profundidade e tipo.

No Brasil, os estudos sobre o fenômeno datam do início dos anos 2000 e, em sua maioria, abordam as motivações, suas variações, os relatos de vítimas e agressores, além das consequências para os envolvidos diretos e indiretos (FANTE; PEDRA, 2008; PEREIRA, 2009; FANTE, 2012; SILVA, 2015). No entanto, são escassas as investigações direcionadas aos professores, aqueles que diariamente estão em contato com os jovens, que podem contribuir sobremaneira com a identificação e a mediação dos conflitos e atuar de forma a transformar a realidade do seu mundo da vida profissional.

Por ser um fenômeno sempre existente no espaço escolar, por vezes, os docentes não conseguem identificar quando situações de *bullying* ocorrem, confundindo-as com meras brincadeiras de mal gosto entre os alunos. Tal atitude de omissão por parte do professor, geralmente ocasionada pelo desconhecimento,



pode refletir negativamente na formação e na vida do educando, seja este o agressor ou a vítima.

Geralmente, as variadas formas de intimidação entre os educandos ocorrem longe dos olhares dos adultos. Por isso, é de suma importância que o professor esteja atento às atitudes dos seus alunos em sala de aula e consiga identificar alguma mudança de comportamento que esteja relacionada à ocorrência de situações desse tipo. Assim como, é imprescindível que o docente compreenda o fenômeno e tenha a capacidade de diferenciá-los de outros tipos de violência.

Neste sentido, aceitando que a formação docente não se preocupa com problemas dessa natureza nos cursos superiores, como é possível uma formação que considere a dimensão não violenta, a cultura da paz, a construção de consensos, temáticas concernentes à própria formação humana?

Vários pensadores têm questionado o papel da educação frente aos anseios do sistema econômico capitalista. Sabemos da importância do conhecimento técnico-científico, porém, problemas de ordem valorativa, como a violência nas escolas, precisam ser solucionados. Assim, é necessário que a educação também contemple tais dimensões humanas e sociais para a formação docente.

Logo, o presente estudo encontra justificativa na necessidade de demonstrarmos a possibilidade da utilização da razão comunicativa na formação do docente para que este possa identificar o fenômeno *bullying* de modo a contribuir para o desenvolvimento do respeito à diferença, à tolerância, à dignidade, aos princípios necessários para a solução de problemas como os de intimidação sistemática. Nessa perspectiva, buscou-se demonstrar o potencial de utilização da razão comunicativa no espaço escolar, garantido através da formação do docente, pela sua possibilidade de contribuir para a solução de problemas de ordem moral-prática, como o *bullying*.

Para tanto, buscamos (i) conceituar o fenômeno *bullying* no espaço escolar, diferenciando-o dos demais tipos de violência; (ii) abordar os modelos de racionalidade à luz do pensamento habermasiano e sua teoria do agir comunicativo; (iii) relacionar a formação docente à luz da racionalidade



predominante na sociedade atual, demonstrando a necessidade da utilização da racionalidade comunicativa frente à razão instrumental no espaço educacional e na formação do professor, como meio para a solução de conflitos como os da intimidação sistemática.

Embora derivado de uma pesquisa de natureza básica acerca do fenômeno *bullying* relacionado à formação docente e à racionalidade comunicativa, questionamos, entretanto, os sentidos consolidados e difundidos de que a sua natureza seja “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Com isso, argumentamos em torno dos não dualismos científicos, pois a própria ideia de inserir no espaço escolar uma dimensão comunicativa da razão para a formação e o tratamento ao *bullying* já constitui o desejo de uma aplicação prática.

De todo modo, uma abordagem qualitativa se define, buscando ouvir sobre e falar sobre a partir das percepções e obtenção de interpretações que permitam compreender e interpretar fenômenos (FONSECA, 2012). Para tanto, uma finalidade exploratória se impôs, na procura de colher informações utilizando como procedimento técnico a investigação bibliográfica, analisando os posicionamentos dos estudiosos publicados em livros e artigos científicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A presente pesquisa deriva da investigação em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Acadêmico, na qual objetivamos conhecer o entendimento e a efetividade de ações *antibullying* no mundo da vida escolar, embasadas nos pressupostos da teoria habermasiana.

Em todo caso, elementos da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas é conectada com a dimensão dos saberes docentes em Maurice Tardif. Assim, defende-se que esta ligação nos fornece meios teóricos para uma análise da sociedade contemporânea e para pensar a formação docente pela via do paradigma da filosofia da linguagem.



2 IDENTIFICANDO O *BULLYING* NO AMBIENTE ESCOLAR

Desde sua existência, as práticas de intimidação entre crianças e adolescentes são confundidas com meras brincadeiras ou indisciplina, e muitas vezes aceitas como algo comum à convivência no ambiente escolar. Por isto, a identificação do fenômeno *bullying* no espaço escolar se faz necessária por todos que a compõem, em especial, os professores.

O *bullying*, palavra de origem inglesa, trata-se de um fenômeno antigo por se tratar de um tipo de violência que sempre esteve presente no ambiente escolar. No entanto, também é considerado um fenômeno novo em virtude de que passou a ser estudado somente no início da década de 1970 na Europa, mais precisamente na Suécia e na Dinamarca, e em 1980 na Noruega, chegando ao Brasil no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

O que chama atenção é que o *bullying*, dentre os inúmeros tipos de violência perpetrados nas escolas, cresce vertiginosamente, muito provavelmente por se apresentar de forma dissimulada, longe dos olhares de professores e adultos, através do “conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados”. (FANTE, 2012, p. 21).

Após pesquisas realizadas pelo sueco Peter-Paul Heinemann e pelo norueguês Dan Olweus, foi possível diferenciar as brincadeiras saudáveis, características do espaço escolar, daquelas dolentes e cruéis. As brincadeiras fazem parte do dia a dia das pessoas, que costumam colocar apelidos umas nas outras, brincam com naturalidade e todos se divertem de forma saudável. No entanto, a partir do momento que o limite do respeito é ultrapassado, a maldade impera e apenas alguns se divertem em detrimento do sofrimento de outros. Aqui, as brincadeiras se transformam em verdadeiros atos de violência (FANTE; PEDRA, 2008).



Os estudiosos do fenômeno apontam características como a repetição de atos de violência contra a mesma vítima, a falta de motivação aparente, a intencionalidade e o desequilíbrio de poder para identificarem e diferenciarem o ato dos outros tipos de violência perpetrados no ambiente escolar. É o caso de Aramis Lopes Neto (2005), apontando que em função disso, o *bullying* causa dor e angústia e pode ocorrer em função de diferenças de idade, desenvolvimento físico ou emocional.

O *bullying* é conceituado 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, 2012, p. 28), que ocorre de forma repetitiva e que objetiva um desequilíbrio de poder (FANTE, 2012).

Constantini (2004, p. 69) conceitua *bullying* como atos de intimidação praticados contra indivíduos “mais vulneráveis e incapazes de se defenderem”. Lopes Neto (2007, p. S165) caracteriza como as atitudes “agressivas, intencionais e repetitivas” executadas dentro de uma “relação desigual de poder”. Nesse diapasão, Pereira (2009) afirma que o *bullying* tem como principal característica ser uma manifestação desigual de poder, e, Silva (2015), como toda violência física e/ou psicológica, intencional e repetitiva, praticada por uma questão circunstancial ou por uma disparidade subjetiva de poder.

Vislumbra-se um verdadeiro consenso entre os estudiosos quanto à característica da relação de poder desigual entre agressor e vítima do *bullying*. Além de o ato de violência ser repetitivo, inclusive, alguns consideram que é preciso a ocorrência de pelo menos três situações de agressão contra a mesma vítima durante o ano (FANTE, 2012).

Em harmonia com as definições de *bullying* apontadas, a legislação mais recente reconheceu a existência do fenômeno no espaço escolar e o caracterizou. O Estado brasileiro, visando cumprir o seu papel de garantir o direito à educação com absoluta prioridade à criança, ao adolescente e ao jovem, instituiu o



Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em 2015, através da Lei Federal nº 13.185/2015, entrando em vigor apenas no início de 2016.

Pela nova legislação, todos os atos que conhecemos configurar o chamado *bullying* passam a ser denominados de intimidação sistemática, identificada como uma nova modalidade de violência, caracterizada por:

Art. 1º [...]

§ 1º [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, s/p).

O programa criado pela aludida lei surge objetivando prevenir e combater as práticas de intimidação sistemática (*bullying*) em todo espaço social e, para isso, propõe a colaboração da sociedade, assim como a capacitação dos professores e da equipe pedagógica das escolas, a implementação e disseminação de campanhas de conscientização, com a participação dos pais, familiares e responsáveis, e a assistência psicológica, social e jurídica tanto às vítimas quanto aos agressores (BRASIL, 2015).

De forma a corroborar a importância do programa, no ano de 2018 entrou em vigor a Lei nº 13.663/2018, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em seu art. 12, determinando como atribuição dos estabelecimentos de ensino a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, em especial a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito escolar (BRASIL, 2018).

Com a alteração na LDB (Lei nº 9.394/1996) cumulada à previsão legal do programa, passou a ser dever legal da escola a prevenção e o combate à intimidação sistemática, num momento em que os sistemas educacionais encontram-se “diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes”, em que “as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados” (TARDIF, 2014, p. 114).



Apesar de já terem transcorridos quatro anos desde a entrada em vigor da legislação que instituiu o programa, diuturnamente tomamos conhecimento que os casos de *bullying* nas escolas persistem, com aumento da frequência. Desta forma, propusemos, inicialmente, identificar os modelos de racionalidade a partir do pensamento habermasiano relacionando-os ao modo como a educação é realizada nos dias atuais, à luz da teoria crítica da sociedade desenvolvida por Jürgen Habermas.

3 CONHECENDO O PENSAMENTO HABERMASIANO: racionalidade e teoria do agir comunicativo

Com o surgimento do projeto iluminista, a ciência brotou como sinônimo de liberdade e emancipação, como resposta e caminho para todos os problemas da humanidade. A modernidade ficou caracterizada pela instrumentalização da razão.

Pela racionalidade cognitivo-instrumental, as ações de um ator social sobre o mundo consistem num conjunto de regras técnicas baseadas em um saber empírico que almeja determinados fins egocêntricos (HABERMAS, 2004), muito frequentemente deixando de lado decisões tomadas de modo intersubjetivo, mediante consenso e motivadas por valores morais.

Assim, desenvolve-se uma forma de pensamento que promove o individualismo, o isolamento, a competição e o domínio econômico e político desinteressados por questões relacionadas aos valores éticos e problemas de convivência humana, negando, portanto, o interesse emancipatório do conhecimento, que consiste na finalidade da ciência de fazer oposição às coerções de ordem natural, social e psicológica e de proporcionar a emancipação do ser humano (HABERMAS, 2014).

O filósofo e sociólogo contemporâneo Jürgen Habermas apresenta uma proposta que ultrapassa esse conceito de razão, propondo uma razão mais ampla e profunda, que não se fundamente exclusivamente na relação do sujeito com o



objeto, mas que enfatiza a interação entre os sujeitos, a que chama “razão comunicativa” (ROUANET, 1987).

Nesta racionalidade está contida a necessidade da passagem do paradigma filosófico da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem. Aquele paradigma “corresponde ao modelo da racionalidade cognitivo-instrumental, centrada no sujeito; ao paradigma da comunicação corresponde o modelo da racionalidade comunicativa centrada na intersubjetividade” (BOUFLEUER, 1997, p. 30).

Deste modo, resta evidente que para Habermas não é no sujeito solitário, mas nos sujeitos em interação que se encontra a chave para se alcançar os objetivos do projeto de modernidade, isto é, a tomada de consciência e a emancipação humana e social.

Neste sentido, considerando que o aspecto cognitivo-instrumental não é excluído da proposta habermasiana, mas está integrado a ela, “Habermas alerta insistentemente que a razão, além de se orientar por interesses técnico-instrumentais, orienta-se por interesses práticos e interesses emancipadores” (MÜHL, 2011, p. 1036).

Logo, a racionalidade comunicativa guia as interações entre os indivíduos no mundo da vida, compreendido pelas tradições culturais, pelos grupos organizados na sociedade e pelas pessoas com suas subjetividades, que se entrelaçam por meio da linguagem. O “mundo vivido constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livres de coação” (FREITAG, 1995, p. 141).

Diante de situações no horizonte mundo da vida, os participantes da interação “perseguem fins ilocucionários para alcançar um comum acordo que sirva de fundamento a uma coordenação consensual dos planos de ação a serem almejados por cada indivíduo” (HABERMAS, 2012, p. 512). Assim, o consenso deve ser construído em torno de um tema comum, a exemplo do *bullying*, que exigirá tomada de decisão e elaboração intersubjetiva de acordos.



O mundo da vida, com suas estruturas simbólicas, é responsável pela formação das pessoas e isto reflete na constituição moral de cada um, impactando, portanto, no modo como as crianças escolares estabeleceram interações mediadas pela linguagem ou mediadas pelo poder, agiram comunicativamente ou de modo estratégico por influência e violência.

Portanto, podemos afirmar que a ação comunicativa corresponde à interação social através do uso da linguagem, utilizando-se argumentos válidos e de forma consensual, visando ao entendimento mútuo. O agir comunicativo “constitui a base sobre a qual os homens se entendem entre si e acerca do mundo” (BOUFLEUER, 1997, p. 40).

Nesse sentido, Gonçalves (1999, p. 132) afirma que o processo comunicativo que almeja o “entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas”.

Habermas concebe a interação como o agir comunicativo constituído entre duas ou mais pessoas que, ao discutirem sobre algo no mundo, expõem os fundamentos dos seus respectivos atos de fala e pretensões de validade, resolvendo os desentendimentos e alcançando o consenso (GOMES, 2007).

Dentre as inúmeras formas de interação entre os indivíduos está a educação. O conceito de ação comunicativa educacional ou a realização da ação comunicativa no âmbito educacional é plenamente possível ao considerarmos que “as tarefas gerais dos processos educativos se colocam no âmbito da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade”, cujas tarefas correspondem à formação de identidades pessoais, à reprodução cultural e à integração social (BOUFLEUER, 1997, p. 54).

Quanto à formação de identidades pessoais, o pensamento habermasiano aponta que o desenvolvimento da identidade do indivíduo passa por três momentos distintos de acordo com o nível de interação.



Quando nascemos, desenvolvemos a identidade natural na medida em que a criança vai se tornando pessoa e consegue se localizar no mundo da vida social, a interação ainda é incompleta. No segundo nível, a identidade baseada em papéis é atingida durante o desenvolvimento da pessoa, quando passa a interagir de forma completa, compreende a existência de normas e aprende a exercer papéis sociais. Somente no terceiro nível, quando o jovem consegue diferenciar a importância de normas e princípios, e, conseqüentemente a capacidade julgar, em que a interação consiste na ação comunicativa, há a substituição da identidade de papéis pela identidade do Eu (HABERMAS, 2016).

Para a formação da identidade do Eu, o indivíduo necessita passar por estágios de desenvolvimento da consciência moral, termo que designa “a capacidade de fazer uso da competência interativa para uma elaboração *consciente* de conflitos de ação moralmente relevantes” (HABERMAS, 2016, p. 124). Os conflitos moralmente relevantes são aqueles capazes de serem solucionados consensualmente, excluindo-se o uso da força e utilizando a ação comunicativa, como o é o caso do *bullying*.

Ao longo da construção do desenvolvimento moral, ocorrem processos de aprendizagem possibilitados pelo amadurecimento do aspecto cognitivo, através da interação do indivíduo com o meio e com as relações interpessoais. Nos estágios iniciais do nível I da identidade, o sujeito entende como moralmente relevantes apenas as ações concretas e as conseqüências dessas ações. No segundo nível, o indivíduo passa pelos estágios de orientar-se pelo comportamento esperado pelos seus pares e pelo sistema de normas legais. No nível III, há a compreensão dos valores morais e princípios éticos universais, e o sujeito de papéis se transforma em pessoa, no “Eu” autônomo e competente (HABERMAS, 2016).

O “Eu” socialmente competente e individualmente autônomo é aquele que atingiu a competência interativa, composta pelas competências cognitiva, linguística, moral e motivacional, ou seja, indivíduos “capazes de conhecer o mundo da natureza externa, diferenciada de sua natureza interna, de



compreender o mundo social, de utilizar-se de uma linguagem intersubjetiva” (FREITAG, 2005, p. 134).

Se desejamos viver de forma pacífica com o mínimo emprego de força, somos obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993) em todos os meios sociais. A competência interativa proposta por Habermas proporciona aos indivíduos solucionar problemas relevantes, como o *bullying* que se configura no problema de ordem moral-prático.

Necessitamos de uma educação voltada ao entendimento racional que consiga superar as diferenças e os conflitos que surgem nas relações sociais (GOMES, 2007). No entanto, o que visualizamos nos casos de *bullying* escolar é que estamos diante de interações manifestamente estratégicas, na qual o agressor busca firmar um poder em relação aos demais, verdadeira consequência da racionalidade dominante que prega o individualismo e a competitividade. Assim, há um problema de coordenação a ser solucionado pela via da linguagem, em sua função de entendimento.

Apesar do reconhecimento da educação como ação social e meio de interação entre os indivíduos, é perceptível que ainda vivemos sob a predominância da razão instrumental em todos os âmbitos sociais, incluindo a escola. Estamos diante de uma verdadeira equiparação do saber ao poder, e, lutar contra esta equiparação consiste no grande desafio da educação nos dias atuais (HABERMAS, 2000).

Assim, dentre outros questionamentos, voltamos nosso olhar para a questão da capacitação dos professores acerca da identificação do fenômeno *bullying*, da aptidão para conseguir lidar com situações de intimidação em sala de aula e para desenvolver entre os alunos uma interação pautada no respeito às diferenças e às manifestações intersubjetivas com vista a alcançar o entendimento.



4 FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DAS RACIONALIDADES

A leitura precedente da realidade nos leva a defender que a prevalência de uma razão técnico-instrumental, desde a modernidade até os dias atuais em nossa sociedade, interfere no modo como a educação é realizada. Ao orientar uma formação docente dentro de parâmetros técnico-científicos, a educação tornou-se o meio para uma preparação técnica-instrumental de pessoas para a sociedade, ainda que, a partir de determinado momento, a cidadania e a crítica tenham se tornado dominantes.

Neste contexto, a educação é estimada “quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política” (MÜHL, 2011, p. 1041). É assim, que movimentos de renovação nos modelos formativos passam a se realizar, especialmente a partir da década de 1970 e de modo mais enfático durante a década de 1990 com as novas diretrizes formativas que desembocaram nos parâmetros curriculares nacionais.

Esta ideia nos permite pensar com Boufleuer (1997, p. 31) que uma “concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas”, sobretudo as questões que envolvem elementos valorativos de dever e de justiça.

Exigências formativas amplas que inclui o domínio dos conhecimentos científicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes provenientes de sua experiência profissional (TARDIF, 2014) não se mostram suficientes para que o professor possa identificar as situações de intimidação sistemática no ambiente escolar, assim como não os capacita para lidar com elas e nem como contribuir para a formação integral dos seus discentes.

A formação dos professores, seja a formação inicial na universidade ou na formação contínua e continuada, ocorre sem levar em consideração as práticas



docentes que produzem saberes específicos do trabalho do professor (TARDIF, 2014).

Assim, há a necessidade de considerar a subjetividade dos docentes para entender a natureza do ensino, seus propósitos mais amplos. Logo, esta subjetividade “não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana” (TARDIF, 2014, p 233).

Desta forma, os saberes docentes são vistos como estruturas construídas e partilhadas socialmente. Nesta mesma linha, a pessoa deve ser vista, apesar de sua materialidade corporal e das descrições que são possíveis de serem feitas, como uma estrutura simbólica que se constitui no meio da interação social mediada pela linguagem (HABERMAS, 2016).

Ao defender a necessidade de transformações nas concepções e práticas atuais no que se refere à formação docente, Tardif (2014) considera que o professor deve ser reconhecido como sujeito de conhecimento e que a sua formação deveria se basear nos conhecimentos específicos do docente e reconhecer a necessidade de “realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações” (TARDIF, 2014, p. 242).

Ao conceber uma formação docente que contemple a concepção de alunos como sujeitos de conhecimento, e, principalmente, suas expectativas cognitivas, sociais e afetivas, é conceber uma educação humanizadora. Embora a teoria habermasiana não consista em uma garantia para a formação de uma sociedade ideal,

Habermas admite que nas condições contemporâneas o consenso obtido pode não ser um consenso racional, pois não estão dadas as condições para uma ação comunicativa pura: a ausência de violência e a participação de todos os interessados. Mas não existe outro caminho para desmascarar a pseudo-racionalidade senão no próprio exercício da confrontação dialógica. No conjunto, portanto, a teoria de Habermas parece oferecer um caminho. (ROUANET, 1987, p. 347).



Assim, considerando que a razão instrumental não mostrou ser suficientemente capaz de apresentar soluções para problemas práticos-morais, como, por exemplo, são os casos de *bullying* na escola, a proposta da utilização do agir comunicativo no espaço escolar pode ser um meio adequado para dar conta de tais problemas, ao contribuir no desenvolvimento de relações intersubjetivas pautadas na honestidade e ao proporcionar discussões racionais com fim ao entendimento.

Situações de *bullying* no ambiente escolar exigem do docente a capacidade de identificar o fato como tal, diferenciando-o de um ato isolado de violência ou de mera brincadeira, assim como a capacidade de desenvolver em seus discentes a construção de valores éticos, de deveres, de justiça e de convivência. Ambas comumente inexistentes nas formações inicial ou continuada.

Um caminho, portanto, deverá ser a via de construção da identidade, do reconhecimento recíproco e da consciência de que princípios éticos e morais universais são preferíveis a desigualdades de poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade instrumental presente no projeto da modernidade não apontou meios para sabermos lidar com questões de ética e de convivência entre os indivíduos. Problemas como o da violência nas escolas, mais precisamente o *bullying*, exigem uma educação que ultrapasse a zona da cognição-instrumental.

Acreditamos que apenas a proposta de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, poderia responder às questões morais-práticas existentes nos processos educativos.

Entendendo a educação como interação comunicativa, que alcance e proporcione a emancipação aos sujeitos que compõem o ambiente escolar, é necessário que ela propicie, através dos pressupostos da teoria da ação



comunicativa, o desenvolvimento do “Eu” autônomo e competente, aquele capaz de criticar, questionar e argumentar racionalmente visando a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática.

Ao buscarmos uma educação que contribua para a formação integral do educando, precisamos reconhecer que um conhecimento aprofundado sobre *bullying* alinhado à teoria da ação comunicativa poderia proporcionar aos professores elementos para um agir efetivo na redução e minimização da prática ofensiva ao processo educativo e à sociedade.

Para que a educação consiga atingir seus anseios de promover a construção dos conhecimentos e desenvolver pessoas verdadeiramente comprometidas com seu meio social, necessário se faz que a formação dos docentes seja realizada levando em consideração suas concepções, suas práticas e vivências.

Além disso, que tais formações sejam voltadas para, além do aspecto cognitivo e a capacidade de identificar os casos de *bullying* e outros tipos de violência, o desenvolvimento da capacidade crítica, humana, social e integrativa de todos os que compõem o meio educativo, para que, assim, consigam contribuir para uma educação verdadeiramente efetiva.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Brasília, DF, 06 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.



_____. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Brasília, DF, 14 de maio de 2018. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm.
Acesso em: 15 dez. 2020.

CARNEIRO, R. N. Violência e Medo na "tromba do elefante". Tradição e modernidade. In: **Simpósio Internacional sobre as Geografias da Violência e do Medo, 3**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

CONSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?**: Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violências nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, R. C. V. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

FREITAG, B. Habermas e a teoria da modernidade. **Revista de Ciências Sociais**, Salvador, v. 8, n. 22, p. 138–163, 1995.

_____. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125–140, 1999.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.



_____. **Teoria do agir comunicativo, 1:** racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Conhecimento e interesse.** Tradução Luiz Repa. I. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** Tradução Rúrion Melo. I. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl), p. S164-S172, 2005.

MÜHL, E. H. Habermas e a Educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

PEREIRA, S. M. S. P.. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar.** São Paulo: Paulus, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, A. B. B. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 07-11-2021

Aceito em 22-12-2021

