**CONTEXTOS FORMATIVOS QUE PRIMAM POR VALORES HUMANOS DE TEOR TECNICISTA: às vias da punição**

Fabrícia da Silva Machado – UFPI

E-mail: [fabricia.formar.pi@hotmail.com](mailto:fabricia.formar.pi@hotmail.com)

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI

E-mail: [ivanaibiapina@ufpi.edu.br](mailto:ivanaibiapina@ufpi.edu.br)

Este artigo é oriundo do processo de doutoramento que discuti as relações entre 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 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 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, 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 ultimo tratamos das considerações finais.

**1 A historicidade dos contextos formativos que prima por valores humanos de teor tecnicista**

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

(CHICO BUARQUE)

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

Quanto ao primeiro, muitos membros do Poder Legislativo tiveram seus mandatos cassados, foram presos e exilados para outros países; funcionários públicos destituídos de seus cargos e submetidos a inquéritos policiais; o povo brasileiro foi impedido de escolher o Presidente da Republica, bem como os governadores dos Estados e os prefeitos das capitais. No segundo, observamos o aumento da concentração de renda em uma pequena parcela da população, ocasionando uma acentuada desigualdade social; negação do direito a propriedade de terra aos trabalhadores rurais; proibição do direito a greve e invasão de sindicato por parte dos policiais.

Esse quadro acentuou as condições precárias do povo brasileiro. Desse modo, muitos migraram do campo para outras cidades, consequentemente, os problemas já instalados, multiplicaram-se, tais como: desemprego, especulação imobiliária, ausência de saneamento básico e de condições de higiene, dentre outros que colaboraram para o crescimento da mortalidade infantil e da proliferação de doenças, “fazendo dos brasileiros um povo doente e faminto” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2009, p. 232).

Destacamos que esse contexto marcado pelo empobrecimento e marginalização da sociedade brasileira aconteceu ao passo que as multinacionais se instalavam e se apoderavam dos setores da economia. O crescimento da indústria brasileira requereu indivíduos dotados de conhecimento que o capacitassem a trabalhar nas novas empresas que se instalavam no país.

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

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

Evidenciamos que uma das formas de silenciamento produzida pelo governo militar, aconteceu, no dia 9 de novembro de 1964, quando foi instituída e sancionada a Lei 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:

1. 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 historia; 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 sóciopolítico-ecônomica 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 inciso 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 norteados por valores humanos respaldados pela perspectiva tecnicista.

**2 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 estimulo-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 antidialogicidade. 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 pronúnciado 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 mantem, incorporando valores, teorias, ideias, entre outras.

Diante dessa compreensão, o professor adota o valor do autoritarismo, conforme afirma Morais (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 explicitas 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 escola, pois não é estabelecido um diálogo que o instigue a pensar criticamente perante a problemática explicitada. Dito de outra forma, o autoritarismo promove um monólogo que impossibilita a discussão sobre as teorias e práticas vivenciadas no contexto social, consequentemente não 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 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).

**3 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](http://lattes.cnpq.br/5810253486833165). **O Legado da ditadura para a educação brasileira**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 357-377, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender 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](http://bibonline.ufpi.br/acervo/busca.asp?ACSUBNTB=3310301754&palavra_chave=%20Claudino%20Piletti&tipo_busca=AUT&tipo_obra=ALL); [PILETTI, Nelson](http://bibonline.ufpi.br/acervo/busca.asp?ACSUBNTB=3310301754&palavra_chave=%20Nelson%20Piletti&tipo_busca=AUT&tipo_obra=ALL). **Filosofia e historia 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

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.