



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento de Ciências Sociais

Bacharelado em Ciências Sociais

**O ENSINO TECNICISTA NO BRASIL COMO REAFIRMAÇÃO DA
SEMIFORMAÇÃO:
UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W.
ADORNO**

Tiago Licarião de Melo

Recife,
outubro de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento de Ciências Sociais

Bacharelado em Ciências Sociais

**O ENSINO TECNICISTA NO BRASIL COMO REAFIRMAÇÃO DA
SEMIFORMAÇÃO:**

**UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W.
ADORNO**

Tiago Licarião de Melo

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, sob a orientação da Prof. Dr. Marcos André de Barros.

Recife,
outubro de 2022

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação Universidade Federal Rural de
Pernambuco Sistema Integrado de
Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- M528e Melo, Tiago Licarião de
 O ensino tecnicista brasileiro como reafirmação da semiformação: uma interpretação a
 partir dopensamento de Theodor W. Adorno. / Tiago Licarião de Melo Melo. - 2022.
 53 f.
- Orientador: Marcos Andre
 de Barros. Coorientadora:
 Julia Figueredo .
 Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de
 Pernambuco, Bacharelado em Ciências Sociais, Recife, 2023.
1. Pedagogia tecnicista. 2. Semiformação. 3. Theodor Adorno . 4. Teoria crítica. 5. Bildung .
 I. Barros, Marcos Andre de, orient. II. , Julia Figueredo, coorient. III. Título

CDD 300

**O ENSINO TECNICISTA NO BRASIL COMO REAFIRMAÇÃO DA
SEMIFORMAÇÃO:
UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR W.
ADORNO**

Monografia aprovada em ____/_____/2022, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, por todos os membros da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos André de Barros (orientador) Nota _____

Prof.^a Dr^a. Júlia Figueredo Benzaquen Nota _____

Prof. Dr. André Ferreira Nota _____

AGRADECIMENTOS

A minha esposa querida, Adrielly da Silva Gomes, a qual dedico este trabalho, que graças ao seu apoio psicológico e afetuoso, me encorajou a realizar o esforço intelectual necessário para realizar a ciência. Ao meu orientador, Professor Marcos André de Barros, que se tornou referência intelectual na minha vida, sobre os estudos da teoria crítica da sociedade. Aos professores do curso de Bacharelado em Ciências sociais, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que contribuíram para a minha formação intelectual e profissional como futuro sociólogo.

Ao meu Babá, Danilo, que zela pela minha espiritualidade, aos meus guias, que com a ciência da Jurema me orientaram e possibilitaram o conforto espiritual e existencial necessários à minha caminhada. Salve meu padrinho Boiadeiro, Axé, Kaô Kabecilê.

RESUMO

Esta pesquisa busca, amparada na teoria crítica de Theodor W. Adorno, compreender como a pedagogia tecnicista reafirma o cenário de *semiformação* na sociedade brasileira. Afim de ampliarmos a interpretação sobre o ensino tecnicista, teremos como aporte o referencial teórico da teoria crítica de Theodor Adorno, com o auxílio de comentadores que me auxiliaram na problematização do tema (LUCKESI, 1994), (SAVIANI, 1984), (SAVIANI, 2013), (ARANHA, 1990), (ADORNO, 2010), (ADORNO, 2020), (HABERMAS, 2014). Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e qualitativa, para que possamos interpretar e realizar as aproximações necessárias. Portanto, investigaremos as bases teóricas e o histórico conceitual do tecnicismo, até desembocar no contexto histórico de surgimento no Brasil, durante o regime ditatorial militar nas décadas de 1960 e 1970. Afim de compreendermos como a semiformação se estabelece, buscaremos retomar o conceito de formação cultural (*Bildung*), a partir do século XVIII, através da tradição germânica até os dias atuais, este conceito se coloca como grande desafio para compreendermos a educação em tempos hodiernos, para que se cumpra a importante tarefa de avançarmos na crítica sobre a educação contemporânea e seus elementos *semiculturais*. Por fim, nos deteremos a relacionar a educação tecnicista com o conceito de *semiformação* adorniano objetivando levantar aproximações e uma breve crítica sobre a pedagogia tecnicista no Brasil.

Palavras chaves: Pedagogia tecnicista, Teoria da semiformação, Theodor Adorno, Teoria crítica.

ABSTRACT

This research seeks, supported by Theodor W. Adorno's critical theory, to understand how technicist pedagogy reaffirms the scenario of semi-formation in Brazilian society. In order to broaden the interpretation of technicist teaching, we will have as a contribution the theoretical framework of Theodor Adorno's critical theory, with the help of commentators who helped me in the problematization of the theme (LUCKESI, 1994), (SAVIANI, 1984), (SAVIANI, 2013), (ARANHA, 1990), (ADORNO, 2010), (ADORNO, 2020), (HABERMAS, 2014). Methodologically, bibliographic and qualitative research was used, so that we can interpret and make the necessary approximations. Therefore, we will investigate the theoretical bases and the conceptual history of technicism, until it ends up in the historical context of its emergence in Brazil, during the military dictatorship in the 1960s and 1970s. In order to understand how semi-formation is established, we will seek to resume the concept of formation (Bildung), from the 18th century, through the Germanic tradition to the present day, this concept stands as a great challenge for us to understand education in modern times, in order to fulfill the important task of advancing in the critique of contemporary education. and its semicultural elements. Finally, we will stop to relate technicist education with the Adornian concept of semi-formation aiming to raise approximations and a brief critique of technicist pedagogy in Brazil.

Keywords: Technicist pedagogy, Theory of semi-formation, Theodor Adorno, Critical theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	14
3	A PEDAGOGIA TECNICISTA: SUAS BASES TEÓRICAS E O CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO NO BRASIL	17
4	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO A PARTIR DE THEODOR ADORNO EM TEMPO HODIERNOS	31
5	APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO TECNICISTA BRASILEIRA E A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO	44
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido marcada pelo pensamento liberal. Apesar do fato de várias outras tendências ao longo da história serem propostas mais conservadoras ou progressistas, a pedagogia liberal se destaca como hegemônica nas práticas escolares, currículos e reformas. A doutrina liberal se estabelece como justificativa do capitalismo para defender os interesses da liberdade e da propriedade privada dos meios de produção, valores históricos da doutrina econômica e filosófica liberal. Neste sentido, a escola estaria alinhada aos interesses dos meios de produção, buscando preparar os indivíduos para se ajustar ao trabalho no mundo capitalista, conforme o liberalismo.

A escola buscaria desenvolver a adaptação aos valores e normas vigentes da sociedade capitalista, de forma que, baseada em princípios da pedagogia liberal, deveria educar indivíduos com as competências necessárias para o mercado de trabalho. Por meio do processo de escolarização formal, os sujeitos deveriam responder aos ditames que garantem a eficiência e produtividade no mundo do trabalho, buscando atingir a qualidade nos processos de produção para atender a demandas cada vez mais crescentes por mercadorias. A escola e o ensino, neste sentido, deveriam estar alinhados neste contexto liberal, que une a formação do sujeito ao sistema capitalista.

Ademais, com o aprimoramento e gestão da produção em diversos momentos da história recente do século XX e XXI, surge a concepção de pedagogia tecnicista, alinhada ao reordenamento dos processos de racionalização da produção capitalista, seja o fordismo, taylorismo ou toyotismo, que infleem diretamente na lógica do processo educativo; conforme a escola cumpre o seu papel ajustando cada vez mais os jovens ao sistema capitalista, por meio de técnicas de ensino diversificadas cuja eficácia, rendimento, produtividade tornam-se as diretrizes e o fim a ser alcançado, transformando tudo em técnica, privilegiando a mera memorização, informação e não integração de saberes, destituindo a formação de crítica.

Outrossim, a sociologia aborda o tema da educação desde seus primeiros clássicos no século XIX como a obra, Educação e sociologia de Émile Durkheim, logo, compreendemos que a educação é um campo de interesse das ciências sociais no qual muitos se debruçaram desde então. Para muito além da pergunta o que é educação ou o como educar um indivíduo, várias correntes de pensamento se

desenvolveram, e o campo da educação se tornou um dos mais amplos em pesquisas.

A educação na sociedade moderna é um empreendimento da burguesia. Ou seja, a educação, além de ser um processo de formação cultural está também condicionada pelas relações materiais de existência que estruturam a sociedade. A experiência formativa dos indivíduos está relacionada ao processo de racionalização que abarca praticamente todas as dimensões da vida humana. A formação cultural, como educação, acaba por reproduzir os processos do mundo exterior e interioriza formas de ser, pensar e agir que constituem a visão de mundo e a consciência.

Sobre a pedagogia liberal tecnicista, pesquisamos diversos artigos nos bancos de dados do Google Scholar, Scielo e portal de periódico da CAPES, afim de compreendermos sobre suas bases histórico conceituais, características e análises. Dentre estes, elegemos para esta pesquisa inicial, pois nos chamaram atenção, os artigos: *A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro*, de Andréa Villela Mafra da Silva (2016), que apresenta as ideias basilares que formam a pedagogia tecnicista e o seu modelo teórico aplicado no Brasil durante a década de 1960. No trabalho, *A pedagogia tecnicista: um breve panorama*, Abimael Antunes Marques (2012) faz uma apresentação das principais tendências pedagógicas de educação no Brasil e aprofunda a pedagogia tecnicista, o que nos serviu de parâmetro para diferenciarmos as tendências pedagógicas liberais e progressistas. No artigo, *Pedagogia tecnicista e sua influência no sistema educacional brasileiro*, da autora Luciene Mendes de Oliveira (2022), encontramos uma análise de como a pedagogia tecnicista influenciou o sistema de ensino brasileiro, por tratar-se de um estudo de caráter bibliográfico que nos auxiliou na compreensão dos autores que trabalham com este tema.

O artigo, *Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico de ensino em migalhas*, de Lilian Fávoro Alegrância e Renan Bandeirante Araújo (2021), nos auxiliou a compreender como a educação se constitui em um processo civilizatório alinhado às transformações do mundo do trabalho. No texto que resultou da pesquisa sobre *A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica*, dos autores, Antulio José de Azevedo, Claudia Bonadiman, Ivenis Rosa Magalhães Gutierrez, Aparecida Amelia de Souza (2013), encontramos a apresentação de uma forma de compreendermos a concepção

pedagógica tecnicista e sua prática escolar nos anos iniciais, e seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

O artigo, *educação e tecnologia: a reafirmação do ensino tradicional nas inovações tecnológicas*, de Manoel Dionizio Neto (2020), no qual realiza, à luz da teoria crítica, uma análise sobre como as tecnologias de ensino remoto, seu tecnicismo aplicado à educação, acabam por se estabelecer como um modelo de educação tradicional. Este artigo foi uma das principais fontes de orientação da trajetória seguida no nosso trabalho. Por fim, merece destaque, a dissertação de mestrado, *A educação profissional no Brasil; entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais*, de Roberto Leite Soares (2016), que analisa de forma ampla o processo histórico da educação profissional tendo como base as legislações, documentos e práticas pedagógicas que definiram, através de reformas a educação básica do ensino no Brasil. Tendo como base os trabalhos citados, foi possível compreender e traçar o referencial histórico e as bases conceituais da pedagogia tecnicista.

Para aprofundar a análise da pedagogia tecnicista, seu histórico conceitual, características, chegada no Brasil, e algumas críticas, utilizamos os comentários de Luckesi (1994), Saviani (1984), Saviani (2013) e Aranha (1990), que são autores reconhecidos nos estudos sobre educação no Brasil até os dias atuais.

Para além da compreensão sobre o que é educar um indivíduo, vários autores se engajaram numa tradição crítica de pensamento sobre a educação, com base na teoria crítica da sociedade, campo de estudos, cujas pesquisas empíricas e métodos foram aprimorados por teóricos cruciais para oferecer mais instrumentos de compreensão sobre o tema educação na modernidade. Com base em estudos que contam com as pesquisas dos filósofos e sociólogos da escola de Frankfurt, da primeira metade do século XX, a crítica sobre os processos educativos vem ganhando força.

A tradição crítica de pensamento sobre a educação nos logrou amplos estudos cujos conceitos e metáforas são importantes para compreendermos o cenário complexo sobre a educação na atualidade. Termos como: “educação bancária”, “reprodução cultural”, “semiformação”, “indústria cultural”, “currículo oculto”, “capital cultural”, fazem parte do diagnóstico de muitos autores, como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Theodor Adorno e Walter Benjamin, e são extremamente importantes para

esclarecer o cenário contemporâneo da educação nas sociedades pós-industriais, em especial a brasileira.

Tendo como mote, para o desenvolvimento de pesquisa no campo da educação, a teoria crítica da educação, compreendemos que vivemos tempos cada vez mais complexos e mais difíceis diante das contradições, dos problemas sociais resultantes da sociedade capitalista e sua dimensão na vida humana, que com suas diversas promessas de emancipação e liberdade nos relegou um mundo extremamente desigual economicamente. A tradição sociológica teórico-crítico, da Escola de Frankfurt é importante porque nos ajuda a extrair a lógica de funcionamento da sociedade burguesa e as suas consequências e implicações sobre os arranjos sociais e educacionais na atualidade.

A justificativa para compreendermos como a educação se desenvolve nos dias atuais se deu através do nosso interesse pela teoria crítica da sociedade e suas pesquisas sobre os fenômenos que compõem a sociedade moderna e capitalista, aflorou desde as primeiras leituras por meio das obras dos pensadores da escola de Frankfurt compartilhadas no grupo de pesquisa GTC – UFRPE, grupo de teoria crítica da sociedade da Universidade Federal Rural de Pernambuco, organizado pelo professor Dr. Marcos André de Barros. Nesse grupo realiza semanalmente leituras dos textos basilares e incontornáveis de autores essenciais, que vão da primeira metade do século XX até os nossos dias. Neste contexto, chamou-me a atenção o diagnóstico sobre a educação na modernidade, tratados pela sociologia de Theodor W. Adorno, o qual se tornou a base para a elaboração desta pesquisa.

A partir das leituras sobre o ensino tecnicista e de suas críticas, as quais nos informam que mesmo diante do pressuposto de neutralidade científica, este tipo de ensino é guiado por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, os quais por sua vez são princípios basilares do modo de produção capitalista. Conforme essa pedagogia passa a ser introduzida no Brasil em meados da década de 1960, fruto dos processos de reordenação da produção, em virtude de novos modelos produtivos, a educação acompanha e auxilia na organização dos processos produtivos de maneira a tornar-se o máximo objetiva e operacional possível.

A pergunta norteadora para esta pesquisa é: “A pedagogia tecnicista é um processo de adaptação dos indivíduos na sociedade ou é uma pedagogia que privilegia uma formação crítica e emancipatória?”. Este questionamento é importante para buscarmos compreender o tecnicismo na educação sobre o prisma da teoria

crítica da sociedade por meio do diagnóstico do sociólogo Theodor W. Adorno, sobre a educação.

Assim sendo, com base no referencial teórico da teoria crítica da sociedade, a partir da teoria da semiformação, defendida por Theodor Adorno como um diagnóstico histórico-social, buscaremos realizar uma aproximação entre o diagnóstico adorniano e a pedagogia tecnicista. A partir da teoria da semiformação em Adorno, compreendemos inicialmente que a formação cultural dos indivíduos se estabelece como um processo de tensionamento, adaptação e autonomia, que revela o duplo caráter da cultura e sua aquisição. A formação cultural desenvolvida através da subjetividade no processo de aquisição da cultura, é também um processo de formação educacional que tanto pode proporcionar a adaptação e a modelagem, bloqueando a autonomia dos sujeitos e os sujeitando a adaptação no sistema capitalista de produção, e ou privilegiar também a crítica e a compreensão sobre si mesmo e os bens culturais.

A pesquisa é de extrema importância para compreender a educação tecnicista, pois rompe com as barreiras institucionais tradicionais, visando, para além das propostas já concebidas, traçar a crítica para uma educação como um fenômeno que transcenda o sentido da formação apenas como adaptação à cultura.

O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o ensino tecnicista a partir da teoria crítica da sociedade, se deram por meio do diagnóstico da educação na modernidade, ao estudar o campo da educação a partir das obras de Theodor W. Adorno. A leitura que os teóricos da teoria crítica, conhecidos na história da filosofia e sociologia como Escola de Frankfurt, realizaram sobre a sociedade, nos deixaram um legado acerca dos fenômenos do capitalismo e suas críticas que balizaram muitos outros trabalhos atuais em várias áreas do pensamento social como na cultura, ideologia, educação, estética etc. Diante disso, o diagnóstico acerca da educação na modernidade de Theodor W. Adorno é reconhecidamente relevante até hoje.

Muitos pesquisadores ainda buscam renovar os conceitos elaborados pelos frankfurtianos afins de adequá-los a uma leitura mais atual da realidade social, visto que, a teoria crítica da sociedade pretende revelar o que é a sociedade e como ela funciona e não dizer o que esta pretende ser. As várias teorias críticas elaboradas visam compor um corpo de conhecimentos acerca da complexidade dos muitos

fenômenos que são produtos sociais e ao mesmo tempo estão intrinsecamente relacionados com a formação estrutural dos indivíduos.

Sobre a educação na modernidade, Theodor Adorno não traça uma sistematização a partir dos seus textos, característica dos escritos dos frankfurtianos, ou seja, muitos de seus escritos eram mais ensaísticos e contra toda e qualquer amarra acadêmica. A questão da educação está pulverizada em vários textos em momentos distintos de sua vida, seja mais na juventude ou maturidade, com isso, achamos relevante tratar sobre educação na modernidade por ser um dos objetos ainda bastante estudado na obra deste autor e relacioná-los com a atualidade.

Considera-se, portanto, que estudar a educação tendo como suporte teórico a teoria crítica de Theodor Adorno constitui-se em um empreendimento que em muito amplia a visão problematizante do tema e, ademais, ainda torna possível uma análise radical das propostas educativas que visam superficialmente combater a crise da educação. Sendo assim, o filósofo de Frankfurt nos oferece diversas pistas e possibilidades para compreensão do modelo de educação neoliberal e tecnicista atual.

2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Tem-se como objetivo geral identificar a relação entre a teoria da semiformação e a pedagogia tecnicista como forma de reafirmação do diagnóstico adorniano sobre a modernidade no contexto da educação atual. Como objetivos específicos nos concentraremos, primeiramente, de modo exploratório, em conhecer e traçar o histórico conceitual dos elementos que caracterizam a pedagogia tecnicista e seu contexto de surgimento no Brasil. O segundo objetivo específico será descritivo, buscando caracterizar no pensamento de Adorno a teoria da semiformação e sua atualização. E, por fim, o objetivo específico explicativo, no qual nos propomos a relacionar criticamente o conceito de educação tecnicista vigente no Brasil com o conceito de semiformação.

Inicialmente utilizaremos a pesquisa bibliográfica como base para reunião de textos que pretendemos para responder aos objetivos elencados, através das obras dos autores. Assim como os bancos de dados do Scielo e o portal de periódicos da CAPES que nos auxiliaram a organizar e selecionar os artigos sobre o tema da nossa pesquisa. Os textos serão analisados e suas passagens nos auxiliarão a tratar dos conceitos e problemática. Os artigos científicos nos auxiliarão para tratarmos do histórico conceitual da pedagogia tecnicista e suas bases teóricas.

Os autores, dentre eles; Theodor Adorno, Demerval Saviani, Luckesi etc. Assim como, a análise dos artigos e o lastro teórico nos possibilitará maior interpretação e compreensão. Acerca das fontes bibliográficas, Gil (2002) enfatiza que as mais conhecidas são os livros, entretanto, pode haver outras fontes que possam interessar a pesquisa bibliográfica, a exemplo das teses, dissertações, obras de referência, anais de periódicos científicos, dentre outras.

Desde a trajetória de familiarização com a pedagogia tecnicista e a reunião de textos que se destacam através da nossa pergunta norteadora, a pesquisa bibliográfica no campo da sociologia representa uma acurada análise dos textos. Desde o nosso suporte teórico calcado na teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno que se destaca por buscar elementos para se pensar a educação como um dos pilares de projeto político emancipatório na modernidade a pesquisa busca fomentar uma intensa reflexão crítica sobre a pedagogia tecnicista. É importante compreender a seguinte reflexão:

A pesquisa de cunho bibliográfico se destaca, pois requer “a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho.” (GIL, 2002, p. 63).

Os livros de leitura correntes e os artigos são os mais propícios para realização desta pesquisa, porque entendemos que buscamos realizar uma análise qualitativa sobre a pedagogia tecnicista e a aproximação com a teoria da semiformação, assim como responder ao problema colocado. Dessa maneira, seguindo as etapas de leitura exploratória dos textos, leitura seletiva, analítica e interpretação busca-se responder aos objetivos postos.

Os textos de autoria de Theodor Adorno serão nossa fonte primária para que possamos compreender como o processo de formação cultural se estabelece. Os demais autores, como comentadores e interpretes serão utilizados como fontes secundárias da pesquisa.

Por meio da pesquisa bibliográfica, no intuito de extrair reflexões e intuições que permitam-nos destacar um conjunto de argumentos para analisarmos criticamente a pedagogia tecnicista, trataremos no primeiro capítulo sobre o contexto histórico de surgimento da pedagogia tecnicista, suas bases teóricas e contexto de surgimento no Brasil.

No segundo capítulo, *Considerações acerca da teoria da semiformação a partir de Theodor Adorno em tempos hodiernos*, buscaremos realizar as considerações necessárias para a compreensão da *teoria da semiformação* de Theodor Adorno, a partir do texto traduzido por Newton Ramos de Oliveira e publicado pela primeira vez no Brasil em 1996, e através da obra dos comentadores da teoria crítica da sociedade que analisam os textos de Adorno: Pucci; Zuin e Oliveira (1999), *Adorno o poder educativo do pensamento crítico*, assim como a obra organizada por Pucci (1994) *teoria crítica e educação – a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*, Pucci (2010), *teoria crítica e inconformismo*, Pucci (2012) *Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação*, a obra de Zuin (1998) *A educação danificada contribuições à teoria crítica da educação*, o trabalho de Cleidson de Jesus Rocha (2020) *educação, dialética e horizonte crítico em Theodor Adorno*.

No terceiro e último capítulo, *Aproximações entre a educação tecnicista e a teoria da semiformação*, analisaremos, a partir do texto, de Adorno e dos

comentadores, como a pedagogia tecnicista reafirma o processo de semiformação, buscando demonstrar como o processo de adaptação do trabalhador ao sistema de produção se estabelece.

3 A PEDAGOGIA TECNICISTA: SUAS BASES TEÓRICAS E O CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO NO BRASIL.

Na segunda metade do século XX, a partir do pós-segunda guerra (1941-1945), a escola tradicional, calcada nos ideais da pedagogia liberal que concebe o aperfeiçoamento da ordem social vigente e sua reprodução como forma de defender os interesses da liberdade e da propriedade privada dos meios de produção, estava passando por transformações. Em conjunto com os valores históricos da doutrina liberal, a escola deveria ajustar os indivíduos ao mundo do trabalho capitalista, conforme o liberalismo econômico. Isso significa que o processo de escolarização dos indivíduos incorpora a lógica do modelo do sistema de produção capitalista.

No século XX, a estruturação de novas formas de gestão da produção como o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo, serviu de orientação para o desenvolvimento do tecnicismo aplicado à educação liberal. Portanto, a fim de localizarmos o histórico conceitual da pedagogia tecnicista, compreendemos que o modelo de racionalização do sistema de produção capitalista advém de um longo processo histórico, cujas bases remontam ao processo de separação entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho, como ocorreu no trabalho fabril gradativamente entre os séculos XVIII e XIX. Como coloca Saviani,

Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. (SAVIANI, 1986, p. 13).

Compreende-se assim, que existe um gradativo processo de alienação do trabalho, cuja fragmentação da produção se estabelece por meio de uma divisão do trabalho extremamente complexa. As tarefas exercidas pelo trabalhador se tornam cada vez mais mecanizadas com o objetivo de se atingir a máxima produção. Essa racionalização do trabalho é pautada em expropriar do trabalhador o conhecimento sobre as etapas da produção, a fim de concentrar os meios de produção sob o controle do empresariado.

No decorrer do século XIX e início do século XX, o paradigma positivista ganha cada vez mais espaço no contexto do trabalho, o conhecimento científico é aplicado para que seja possível administrar o processo de produção buscando racionalizar e estabelecer o aumento da eficiência do trabalhador. A teoria geral da Administração é desenvolvida por Frederick Winslow Taylor¹ no século XIX, se tornando posteriormente um método de gestão da produção aplicado em todas as relações de produção no sistema capitalista.

Frederick Taylor observou como os trabalhadores das fábricas realizavam suas tarefas e, a fim de maximizar o desempenho dos trabalhadores em relação à produção, compreendeu que era necessário estudar suas tarefas em relação ao tempo e assim atingir o potencial adequado para a realização de tarefas e evitar o tempo ocioso do trabalho. Conforme, Pinto;

Percebeu Taylor que essa “queima” de tempo não se devia somente às condições técnicas em que eram realizadas as tarefas, mas que os trabalhadores desenvolviam seus macetes (e os utilizavam junto aos deslocamentos no espaço fabril etc.) justamente como forma de controlar o tempo em que trabalhavam e, dessa forma, proteger seus conhecimentos e seus salários, frente a uma produtividade em expansão advinda do emprego crescente da maquinaria que, pouco a pouco, tornava cada vez mais escassa a necessidade de trabalho humano na produção. (PINTO, 2013, p. 25).

Taylor refletiu essa situação como uma maneira de acabar com a proteção e por consequência interferir na subjetividade do trabalhador frente à própria dinâmica do trabalho. A convicção de Taylor girava em torno de que quanto maior a produtividade, maior seriam os lucros da empresa, mas para isso, estudar o modo com o qual o trabalho era realizado e determinar diretrizes para que o cumprimento de tarefas fosse viável, era necessário racionalizar o tempo das atividades laborais. Portanto, conforme Pinto:

Chegou a conclusão de que se subdividisse ao extremo diferentes atividades em tarefas tão simples quanto esboços de gestos, passando então a medir a duração de cada movimento com um cronômetro, o resultado seria a determinação do tempo “real” gasto para realizar cada operação. Entrevia-lhe a ideia de que as gerências, na posse desses resultados, estariam possibilitadas a exigir de qualquer trabalhador o

¹ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um jovem de família abastada, nascido nos Estados Unidos, que por motivos pessoais abandonou os estudos, e empregou-se numa fábrica para trabalhar como aprendiz numa metalúrgica, ganhando notoriedade pelo seu trabalho metódico, os princípios da administração científica, conhecido como método Taylorista.

cumprimento da “quantidade ideal” de trabalho diário, ou seja: nem muito, evitando prejudicar a saúde dos trabalhadores e pô-los de licença, nem pouco, a fim de não se perder sequer um segundo do tempo de sobretrabalho não pago que lhes seria extraído em cada produto. (PINTO, 2013, p. 26).

Taylor aprofundou ainda mais seus estudos e estabeleceu os princípios de administração, que se tornou o método cujo controle das fases da produção, estabelecendo as etapas para a execução de cada trabalho se apoia no processo de burocratização. A eficiência é o princípio no qual o taylorismo se apoia para avaliação dos processos de produção no mundo do trabalho. Esta lógica se expandiu durante o século XX a ponto de criar competição entre os trabalhadores, os setores diversos da produção a fim de promover até mesmo gratificações para que os trabalhadores fossem mais motivados a novas promoções.

Com a administração científica do trabalho Taylor estabeleceu os parâmetros necessários que norteariam o planejamento e a execução como forma de controle de cada fase do processo produtivo entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho. Assim sendo, os principais elementos segundo Taylor:

a) estudo do tempo; b) chefia numerosa e funcional (em contraposição ao velho sistema de contramestre único); c) padronização dos instrumentos e materiais utilizados, como também de todos os movimentos dos trabalhadores para cada tipo de serviço; d) necessidade de uma seção ou sala de planejamento; e) fichas de instrução para os trabalhadores; f) ideia de “tarefa” na administração associada a alto prêmio para os que realizam toda a tarefa com sucesso; g) pagamento com gratificação diferencial. (TAYLOR, 1970, apud PINTO, 2013, p. 30).

Desta forma, temos a padronização das atividades, cujo seu elemento fundamental é o estudo do tempo, para se atingir o máximo na produção. “A ideia fundamental desse sistema de organização é o de uma especialização extrema de todas as funções e atividades” (PINTO, 2013, p. 30). Cada vez mais a subjetividade dos trabalhadores é controlada afim de privilegiar a padronização e o esforço repetitivo para o alcance da eficiência. Segundo pinto, “O que distingue o sistema taylorista de organização dos seus precedentes é o fato de que toda essa complexa análise e planejamento que envolve ficam, após sua implementação, a cargo da administração da empresa, e somente dela” (PINTO, 2013, p. 31). Tudo será repassado aos trabalhadores através de ordens, treinamentos, afim de atingir os

resultados necessários, e por fim, o processo de hierarquização se consolida e estrutura toda a racionalização do sistema industrial.

A fragmentação do trabalho, que incorre na separação do processo decisório, que antes estava concentrado no trabalhador, da execução, passou a exigir cada vez mais baixos níveis de conhecimento dos operários. A consequência disso é que o trabalhador passa a não ter mais a decisão e nem o resultado final sobre o fruto do seu trabalho e baixa qualificação.

No século XX o processo de racionalização da produção avança cada vez mais com o sistema fordista. Incrementado por Henry Ford², e implementando os princípios da administração científica de Taylor, consolidava-se o sistema fordista-taylorista. Em vez da indústria metalúrgica, como era com Taylor, a indústria automobilística seria detentora da aplicação e inovações técnicas provenientes deste sistema, que visa a produção de automóveis modelos simples, o Ford T1, a baixo custo, utilizando as linhas de montagem que otimizassem o trabalho em menor tempo, pelo menor custo-produção. Conforme Pinto,

A ideia básica era a seguinte: padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionando, por sua vez, a elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais. (PINTO, 2013, p. 34).

Assim sendo, a Ford Company, visava a massificação de sua produção automotiva, “utilizando a exploração intensa do trabalhador que, com suas atividades repetitivas e massificadas, era considerado o elemento fundamental para o aumento do lucro das fábricas. Desse modo, o modelo fordista caracteriza-se pela produção em massa e pelo controle do tempo de trabalho” (SILVA, 2016, p. 200).

Na linha de montagem, o trabalhador era responsável por apenas uma atividade, fragmentando ainda mais o processo produtivo. A homogeneização das atividades laborais aprofundava cada vez mais a perda da autonomia dos trabalhadores afim de estrangular qualquer ação que inviabilizasse a produção já

² Henry Ford (1862-1947) foi um jovem estadunidense que ainda muito jovem começou a trabalhar numa oficina mecânica e após várias invenções, foi contratado pela empresa de veículos automotores Westinghouse. Em 1885, estudou os motores a vapor e na cidade de Detroit construiu seu primeiro automóvel, um calhambeque. Em 1894 construiu sua primeira fábrica de carros em 1896, fundando posteriormente, a Ford Motor Company.

regulada pelo tempo e determinada por atividades repetitivas e fracionadas. Com Taylor, o trabalho humano é controlado pelo tempo, a partir de Ford, a velocidade automática da linha de montagem fez do trabalho em série o mote para que a especialização das atividades laborais fosse efetivada.

Elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se efetivamente um “apêndice da máquina” (tal como fora descrito, ainda em meados do século XIX, por Karl Marx, ao analisar o avanço da automação da indústria da época), repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto. (PINTO, 2013, p. 38).

Portanto, este processo de especialização advindo de uma produção fragmentada, tem como consequência a destituição da capacidade criativa dos trabalhadores, afim de interferir e forjar subjetivamente a constituição de um sujeito laboral o “operário perfeito”. A iniciativa do trabalhador, sua criatividade, habilidade pessoal, etc., “São dispensáveis no sistema taylorista-fordista, salvo a capacidade de conseguir abstrair-se de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida.” (PINTO, 2013, p. 39).

Ao reduzir o tempo e especializar funções fragmentando-as estaria se consolidando a exploração dos trabalhadores. “Tratava-se de suprimir a dimensão do trabalho intelectual do operário, com a desqualificação de suas atividades, através de ações repetitivas, e concentrar nos setores de gerência o controle da produção.” (SILVA, 2016, p. 200). Apenas seres humanos em perfeitas condições de saúde mental e física poderiam desenvolver estas atividades por um longo período de tempo em sua vida, no entanto, o esgotamento deste sistema se apresentava ainda no século XX.

O processo de massificação ocorrido durante o período taylorista/fordista entrou em crise evidenciando: (a) a queda da taxa de lucro; (b) aumento do preço da força de trabalho; (c) intensificação das lutas sociais dos anos de 1960; (d) esgotamento do padrão de acumulação de produção taylorista/fordista que se mostrava incapaz de responder à retração do consumo e do desemprego estrutural que então se iniciava; (e) incremento acentuado das privatizações; dentre outros aspectos (ANTUNES, 2009, p. 31-32 apud SILVA, 2016, p. 200).

Durante a primeira e a segunda guerras mundiais os sistema fordista-taylorista esteve em expansão, com a massificação do consumo de bens, no

entanto, durante o período pós-segunda guerra, historicamente conhecido como guerra fria³, o modelo já apresentava sinais de esgotamento, em relação ao operariado com o movimento dos trabalhadores, quanto nas próprias relações de produção.

A complexidade dos tempos que estariam por vir com as crises do capital cíclicas, demandaram o processo de reestruturação produtiva durante as décadas de 1960 e 1970. Neste sentido, destacamos apenas que, a lógica fordista-taylorista já servia de orientação para estabelecer diretrizes e reformas aplicadas à educação, no intuito de formar uma mão de obra que se adequasse ao mercado de trabalho. Conforme Silva:

Por fim, Taylorismo/Fordismo como modelos de racionalização do sistema de produção capitalista serviram como orientação para o tecnicismo aplicado à educação. Do paradigma taylorista decorre a fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, “supondo que a unidade rompida se recupere como consequência ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares” (KUENZER, 2005, p. 81 apud SILVA, 2016, p. 200-201).

Na escalada de novas formas de gestão da produção no contexto no pós-segunda guerra mundial, destacou-se o modelo Toyotista, com seu discurso de qualidade total empreendido e reproduzido em décadas posteriores pelo discurso neoliberal.

O sistema de organização do trabalho toyotista surgiu num contexto muito diverso ao do sistema taylorista-fordista. Ao passo em que o último germinou dentro de uma economia em crescimento e, portanto, contando com um mercado consumidor (tanto interno, quanto externo) em expansão, o toyotismo surgiu num contexto de crescimento econômico lento, em meio a um mercado interno que, se por um lado visava o consumo de praticamente todos os tipos de bens e serviços, mostrando-se diversificado, por outro se caracterizava pela pequena expansão da demanda. [...] tais eram as características do contexto econômico japonês após a segunda guerra mundial, um ambiente propício à busca de inovações por maior competitividade pelas empresas japonesas. (PINTO, 2013, p. 61).

³ A Guerra Fria foi um período de tensão geopolítica entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial. Considera-se geralmente que o período abrange a Doutrina Truman de 1947 até a dissolução da União Soviética em 1991 simbolicamente com a queda do muro de Berlim que dividia a Alemanha em duas zonas de influência, a ocidental capitalista dos EUA, e a oriental socialista da URSS.

Neste contexto, a reorganização do sistema capitalista prezava pela inovação, para manter a competitividade a partir das inovações tecnológicas, remodelando os sistemas de administração empresariais “implantando o Toyotismo com a busca pela qualidade total e outras técnicas de gestão.” (SILVA, 2016, p. 201). O modelo japonês buscava atender a novos tempos, já que, novas técnicas de produção eram viabilizadas pelo próprio contexto japonês com a sua capacidade de superação advinda dos traumas da segunda guerra mundial, desde Hiroshima e Nagasaki⁴.

As inovações do sistema toyotista, consistem em viabilizar uma produção que atenda a uma relação muito mais estreita com o mercado consumidor possibilitando, qualidade, pronta entrega, baixo custo na produção e o estoque mínimo, o *just-in-time*⁵ e o sistema de *kanban*⁶. O trabalhador deveria ter maior qualificação profissional, deveria ser polivalente, com conhecimentos e execução sobre várias fases do processo produtivo, desenvolvendo múltiplas tarefas, aumentando a produtividade. Relacionado a isso, estabeleceria a quantidade mínima de trabalhadores, fluxo contínuo e automação. Conforme Pinto:

Em termos objetivos, no sistema taylorista-fordista, a capacidade produtiva era fixada no nível do trabalhador em seu posto e, dada a rigidez da hierarquia na divisão do trabalho, a solução para picos de variações na demanda era a manutenção de estoques, sujeitando a força de trabalho a altos níveis de rotatividade e os produtos a standardização. No sistema toyotista, a autonomia, a polivalência e a organização celular permitiram que a capacidade produtiva dos postos de trabalho passasse a ser flexível, absorvendo variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos, sem manutenção de estoques e contando com um número idealmente fixo de trabalhadores, dos quais podem ser exigidas jornadas flexíveis, com aumento significativo de horas extras. (PINTO, 2013, p. 70).

O controle sobre os processos de produção tinha como objetivo também se alinhar com a formação educacional de uma mão de obra que trabalharia em fábricas, empresas e diversas organizações. A educação se alinhava cada vez mais com o discurso de qualidade total, burocratização e técnicas pedagógicas cuja

⁴ Em 6 e 9 de agosto de 1945 ocorreu os bombardeamentos atômicos das cidades de Hiroshima e Nagasaki. Considerados crimes contra a humanidade, os dois bombardeios realizados pelos Estados Unidos contra o Império do Japão durante os estágios finais da Segunda Guerra Mundial, tiveram como consequência a morte de mais de 100 mil japoneses.

⁵ Regime de encomenda-produção-entrega, significa produzir somente o que é necessário, seguindo as especificações do cliente.

⁶ O *kanban* refere-se, no âmbito interno das fábricas, ao fluxo de informações e materiais descritos em cartazes que contém a informação necessária de alimentação dos postos subsequentes, para reposição e controle de produtos em estoque.

matriz se sustentava nas matrizes tecnicistas anteriores e com as inovações trazidas no bojo do toyotismo.

Portanto, os novos pilares da educação do século XX, e posteriormente serviria de base para a educação do século XXI, estavam se consolidando. Segundo Silva,

Conceitos como competência, qualidade, motivação são inerentes ao sistema Toyota de produção e que foram absorvidos pela Educação, por exemplo, nas bases ideológicas que sustentam os pilares da Educação para o século XXI. O conceito de aprender a fazer como um dos pilares do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, do qual o educador francês, Jacques Delors, é relator, tem relação direta com o paradigma tecnicista presente nas técnicas de ensino industrial difundidas no Brasil com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (SILVA, 2016, p. 201).

Neste sentido, o discurso de Jacques Delors indica que há uma relação entre o processo de gestão da produção toyotista com a educação, que absorveu o discurso de qualidade total e formação das competências em matéria de qualificação para inserção no mercado de trabalho. A pedagogia das competências, o *aprender a fazer*, tornou-se um dos pilares na educação, advindo do modelo japonês toyotista.

A educação estava sendo reordenada a partir dos princípios do toyotismo. “A noção de competência requer uma permanente adaptação do trabalhador às atividades de trabalho e às demandas de mercado e de produto.” (SILVA, 2016, p. 201). Qualificação e profissionalização a partir da herança e inovações destes sistemas de produção constituem a base da formação técnica e histórico conceitual que definem as raízes do tecnicismo. Seguiremos adiante para compreendermos as bases teóricas da pedagogia tecnicista.

Feito este breve percurso do contexto de surgimento do século XIX para o XX sobre as bases da estruturação do processo industrial técnico que influenciaria e definiria a formação de uma mão de obra, cujos interesses de preparação para o mercado de trabalho também estariam relacionados ao âmbito escolar, podemos seguir nossa breve explanação sobre algumas das bases teóricas que sustentam o paradigma pedagógico tecnicista na modernidade.

A pedagogia tecnicista tem como sustentação duas correntes filosóficas que são posteriores ao avanço técnico industrial do século XX. A primeira é a corrente empirista, que marcou a base para o desenvolvimento do método científico das ciências da natureza (*hard Science*) e das ciências humanas, e o positivismo. A

epistemologia moderna e sua corrente empirista, provém da palavra grega *empeiria*, que remete a experiência sensorial, ou através dos sentidos.

O empirismo moderno se baseia na crença sobre a qual a origem das ideias e do conhecimento se dão à medida que o sujeito vive no mundo e se depara com este. Sendo a experiência sensível e seus dados proveniente de percepções sensoriais, como o tato, a visão, a audição, o olfato, etc. Primordiais para uma primeira compreensão sobre os objetos.

Os principais representantes desta corrente a partir do século XVI foram os britânicos; Francis Bacon (1561- 1626), Thomas Hobbes (1588 - 1679), John Locke (1632 - 1704), David Hume (1711 - 1776), e o irlandês George Berkeley (1685 - 1753). Em linhas gerais, o empirismo justifica que “todo conhecimento da existência real deve ser justificado pela experiência, ou seja, é um conhecimento empírico”. (MEYERS, 2017, p. 15).

O positivismo se apoia na corrente empirista, na medida em que considera válidos a observação e o experimentalismo. O positivismo também é herdeiro do movimento iluminista⁷, cuja crença na razão ilustrada serviu de base como modelo de ciência que forjou o paradigma do pensamento científico moderno, tendo como base a ideologia científicista, que consiste em atribuir a ciência um caráter de autonomia e coordenação dos processos, e o progresso como experiência humana fundamental para alcance de sua emancipação.

A educação foi influenciada pela corrente positivista pois a inserção de disciplinas científicas era valorizada no currículo positivista. Para os positivistas, a ciência era o mais alto grau de conhecimento que a humanidade podia conceber, pois defendia que era possível, através do método científico a compreensão de leis gerais que regem o funcionamento da natureza e da sociedade humana. Segundo Silva:

Na Educação, a influência do positivismo se traduziu nos pressupostos da Psicologia e da Sociologia como ciências auxiliares. No positivismo defendia-se uma escola laica, através da substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia, buscando romper com a tradição pedagógica católica humanista. (SILVA, 2016, p. 202).

⁷ Foi um movimento intelectual e filosófico que dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII, O século das luzes, como colocavam filósofos representantes do movimento iluminista como Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Voltaire, Diderot etc. Tinham a crença na razão como base para o desenvolvimento do progresso científico, moral e espiritual da humanidade.

Vale salientar também que o positivismo como uma das bases da educação tecnicista se insere numa estrutura ainda mais complexa que na modernidade foi fruto de críticas dos filósofos frankfurtianos⁸, a crise da razão. Nas reflexões do filósofo alemão Jürgen Habermas, “o mundo contemporâneo é marcado pela *razão instrumental*, que submete e coloniza a razão comunicativa, ou seja, a primeira, predominantemente técnica, é usada na organização das forças produtivas e não tem a mesma lógica que preside a razão comunicativa” (ARANHA, 1990, p. 176).

A “colonização” que ocorre da razão instrumental sobre a razão comunicativa interfere e descaracteriza a ação humana. Isto ocorre no caso do campo da educação, quando esta incorpora os princípios do sistema industrial expostos anteriormente, através dos modelos de gestão da produção que preconizam o discurso de eficiência, produtividade, motivação, destreza para o trabalho, especialização, flexibilidade, polivalência, etc. Sendo assim, transpostos para escolarização dos sujeitos, constituísse um ideal de “sujeito neoliberal”, voltado para o desempenho constante de funções cujo paradigma vem a ser o atual.

No século XX se desenvolveu a teoria Behaviorista da aprendizagem, que corrobora com os princípios positivistas como paradigma científico já estabelecido da ciência moderna. O behaviorismo é uma das bases teóricas da pedagogia tecnicista pelo fato da sua abordagem comportamentalista. Dois dos principais nomes do behaviorismo são; Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

O behaviorismo trabalha com a associação de estímulos-reposta. Cujos princípios são, experiências que privilegiam o reflexo condicionado: a associação de estímulos para uma resposta condicionada, como forma de aprendizado comportamental. Ao desenvolver uma série de experiências e observações, Skinner aperfeiçoou estes princípios como uma forma de abordagem para o ensino-aprendizagem na educação. Segundo Silva:

Skinner inventa a instrução programada através da máquina de ensinar. O método de ensino skinneriano consiste nos procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino e aprendizagem, através do estabelecimento de: (i) objetivos instrucionais; (ii) ordenação sequencial da

⁸ A escola de Frankfurt, também conhecida como instituto para pesquisas sociais em Frankfurt, foi criado em 1924 e reuniu uma série de intelectuais de diversas áreas do saber. Desde a primeira geração se destacaram filósofos como; Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, e na segunda geração Jürgen Habermas, dentre outros.

instrução e, (iii) reforço gradual das respostas correspondentes aos objetivos. Skinner assegurou que as sequências de aquisições no ensino garantiriam o mínimo de erros e o máximo de recompensas no processo pedagógico. (SILVA, 2016, p. 203).

Atrelado aos pressupostos Behavioristas aplicados na relação ensino-aprendizagem e organização pedagógica, insere-se a teoria do capital humano, organizada por Theodore Schultz⁹, na década de 1960. Tem como relação o investimento na formação de mão de obra e a distribuição da renda pessoal. Nesta linha de pensamento que conjuga teoria econômica com desenvolvimento humano para o trabalho, a esfera privada, a profissional e a científica devem funcionar para melhorar o desempenho dos indivíduos no mundo do trabalho e na sociedade. Sendo assim, conforme Silva:

No campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Nessa perspectiva, a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico. (SILVA, 2016, p. 203).

A concepção de ensino tecnicista está intimamente calcada na teoria atual do capital humano, fazendo da educação não apenas um valor humanístico de formação, muitas vezes deixado de lado, mas sim, um valor econômico, de investimento.

Na atual sociedade do conhecimento, existem discursos atrelados a isso que vem sendo corriqueiramente reproduzidos não apenas nas empresas, mas, nas escolas, relacionando educação a investimento, desempenho do alunado a sucesso e destaques que seriam o reflexo da funcionalidade do ensino. Meramente adaptando os estudantes a uma cultura tecnicista cujas tecnologias demonstrariam os índices de sucesso de aprendizagem ou o fracasso destes.

Podemos agora sintetizar alguns pontos baseados neste breve percurso histórico conceitual sobre os antecedentes históricos e as bases teóricas que formaram a pedagogia tecnicista aplicada no contexto escolar. Para tal, traremos um

⁹ Theodore William Schultz foi um economista estadunidense. Foi laureado com o Prémio de Ciências Económicas em Memória de Alfred Nobel de 1979.

breve escopo da tendência liberal tecnicista, que engloba o que colocamos, baseado em Luckesi:

Papel da escola – Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. [...] Conteúdos de ensino – São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. E matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. [...] Métodos de ensino – Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. [...] Relacionamento professor-aluno – São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. [...] Pressupostos de aprendizagem – As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. (LUCKESI, 1994, p. 61-62).

As manifestações desta abrangente prática escolar se difundiram principalmente no Brasil, durante o período da ditadura militar¹⁰, durante a época de 1960. “Essa pedagogia foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, através da necessidade de preparação de uma mão-de-obra que pudesse atender à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira.” (MARQUES, 2012, p. 5).

Desde que os processos de gestão da produção que se desenvolveram, como a teoria geral da administração com seus princípios de controle do tempo e organização burocrática da produção, o controle tendo em vista a eficácia dos processos de planejamento, decisões, análises de tarefas, seriam tidos como fundamentais para o processo pedagógico de formação dos sujeitos na educação. No Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970 o terreno estava se formando para

¹⁰ A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. O período posterior à ditadura militar é considerado o momento de redemocratização da sociedade brasileira. Ainda no contexto da guerra fria, o envolvimento dos Estados Unidos da América marcou também o golpe de 1964 no Brasil.

que, em prol dos interesses políticos e da reorganização produtiva um novo modelo de desenvolvimento se fizesse necessário.

A nova proposta desenvolvimentista que aliava a técnica e a tecnologia, que eram as bases deste novo modelo, buscou-se reformar a educação para que se adequasse as novas diretrizes da época. Segundo, Marques:

A primeira, ocorrida em 1968, tratou da reorganização do Ensino Superior (Lei 5.540/68). A segunda, ocorreu um pouco mais tarde e tratou do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71). Estas reformas procuraram atingir os requisitos requeridos pelos modelos político e econômico vigentes, pois buscaram ou tentaram buscar a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico. (MARQUES, 2012, p. 7).

Segundo Demerval Saviani, este modelo econômico “associado-dependente”, reforçou o interesse das empresas multinacionais no Brasil. O modelo organizacional que estas empresas tinham acabou sendo implantado no Brasil, as reformas foram uma tentativa de adequação a este novo modelo e mentalidade empresarial na própria educação.

E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2013, p. 369).

Neste contexto, as políticas educacionais feitas no Brasil levam em consideração a teoria do capital humano como base para criação do Instituto de pesquisas sociais (IPES) em 1961. Este instituto era financiado por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, que estavam ligados aos interesses das multinacionais. Na educação o IPES buscou alinhar os interesses da indústria com as Universidades.

Dois eventos marcam este alinhamento entre a indústria, os interesses empresariais e a educação, o fórum *a educação que nos convém* e o *simpósio sobre a reforma da educação*. Segundo Saviani,

A Reforma Universitária através da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, complementada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, foi implantada como resposta ao apelo da sociedade que clamava por mais

vagas no ensino superior e pela demanda dos professores “que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade” além da demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar “que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2010, p. 9 apud SILVA, 2016, p. 204).

A lei de 1971 introduz nas escolas do Brasil o currículo por áreas de estudo, com a ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências conforme a necessidade de inserção do jovem no processo produtivo hegemônico. Ainda segundo Silva, em sua crítica:

Em outras palavras, a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. (SILVA, 2016, p. 204).

Foram realizados convênios entre o ministério da educação e a agência norte americana para o desenvolvimento internacional, chamados acordo MEC-USAID. Estes acordos marcam a cooperação política e financeira, juntamente com assistência técnica especializada para implementar as mudanças necessárias que corroboraram com a mudança no sistema educacional.

As premissas do acordo MEC-USAID, partem da incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias de ensino, aos recursos e à avaliação que desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas. (SILVA, 2016, p. 205)

4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO A PARTIR DE THEODOR ADORNO EM TEMPOS HODIERNOS

A partir deste capítulo, consideramos que o referencial teórico que nos permite compreender a educação na atualidade, se estabelece a partir das análises de Theodor W. Adorno. Seu diagnóstico da educação nos permitirá compreender como nos tempos atuais a formação cultural se estabeleceu como semiformação. Processo que resultou no que os interpretes de Adorno chamam de uma “*educação danificada*”.

O diagnóstico de Adorno sobre a formação cultural (*Bildung*), ainda bastante estudado na atualidade, nos permitirá compreender como o processo de adaptação na cultura, no mundo capitalista, pode se estabelecer em detrimento a autonomia, sujeitando os indivíduos a processos de modelagem e, por vezes, por mera aquisição de conteúdos para desenvolvimento de competências e habilidades que serão requisitadas no mundo do trabalho, bloqueando a sua capacidade mais crítica.

Assim, a lógica da uniformização que se instala a partir da socialização da semiformação, se estabelece em vários níveis da vida, desde o trabalho à instituição escolar, que perde gradativamente a sua função histórica de formação cultural, humanística, para se alinhar à lógica do sistema de produção capitalista, consumando aquilo que Adorno conceitua como uma sociedade administrada.

Para compreendermos o diagnóstico de Adorno sobre a educação, temos o texto incontornável, “*Teoria da semiformação*”, traduzido por Newton Ramos de Oliveira, em 1972-80 e publicado em dezembro de 1996, que demonstram os pressupostos que levaram ao diagnóstico crítico a respeito da educação enquanto (auto)(des)realização da modernidade e se torna, por meio deste trabalho uma ferramenta para avaliarmos as condições da formação cultural do tempo presente.

Para compreendermos a teoria da semiformação, buscaremos, inicialmente, apresentar brevemente o percurso histórico conceitual da expressão *Bildung* na tradição moderna alemã, por volta do século XVIII. A palavra *Bildung*, de origem alemã, significa cultura; diferente da expressão *Kultur*, que se relaciona às relações objetivas.

A expressão *Bildung*, por sua vez, se refere as transformações na esfera da cultura relacionada a subjetividade dos indivíduos, que estão atrelados ao processo de formação como aquisição de conhecimentos diversos através de vivências.

Historicamente o termo *Bildung*, passa a ter conotação pedagógica, pois trata também da possibilidade sobre o desenvolvimento das potencialidades do homem durante a sua vida. Logo, a expressão *Bildung* é relacionada ao processo de formação cultural. A expressão *Bildung*, traduzida desta forma, está mais relacionada ao contexto histórico do qual pretendemos partir, para fundamentar a trajetória teórica do processo de formação cultural dos indivíduos e suas bases filosóficas. Na teoria crítica, quando aborda questões sociológicas a partir do conceito de formação cultural, Gur-Ze'ev (2006, p. 6) argumenta que, “O que tornou a *Bildung* tão atraente para pensadores como Benjamin, Horkheimer, Adorno e Marcuse foi que ela não deveria ser reduzida à mera educação no sentido de cultivo, padronização ou socialização”.

O conceito de *Bildung* vai ganhar mais relevância histórica com Immanuel Kant¹¹, filósofo do século XVIII, que busca responder à questão: *Que é esclarecimento?* Essa é provocação sobre a (*Aufklärung*) que Kant nos coloca. Questão que definiria os rumos da formação do sujeito na modernidade. Sua resposta sobre o esclarecimento é “*A saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado*” (KANT, 1985, p. 100). A menoridade passa a ser definida como a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a tutela de alguém. Assim, o homem se tornaria culpado, não por não ter a capacidade de entendimento, mas sim, por falta de coragem para assumir a responsabilidade sobre si.

Neste sentido, para muitos filósofos modernos, era chegada a hora do homem cultivar a sua liberdade, fazendo uso do próprio entendimento. Vejamos, Kant coloca que é chegado o tempo para o homem assumir as rédeas da sua vida, este momento, representaria sua maioridade, um espírito de época, a modernidade, que consumaria sua responsabilidade. “O termo *Bildung* passa a se relacionar como a expressão da elevação da interioridade do sujeito e com autonomia.” (GUR-ZE'EV, 2006, p. 6). Atingir a maioridade passa a ser central para a constituição de um sujeito na modernidade.

Assim como para a maioria é mais cômodo ser menor, ou seja, não ter que se responsabilizar por suas convicções, para outros, da mesma forma, é conveniente assumirem-se como tutores, disseminando a ideia de que a

¹¹ Immanuel Kant (1724-1804), foi um filósofo prussiano. Amplamente considerado como o principal filósofo da era moderna, e do iluminismo.

passagem à maioridade (*Mündigkeit*), que implica em fazer uso da própria palavra, ser senhor de si, além de difícil, é também perigosa, não se lhes motivando a fazer tal tentativa. Kant argumenta que, através do uso da razão, o homem pode libertar-se da tutela alheia e agir com autonomia, sem a orientação de outrem. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 226).

A razão, como esclarecimento, passa a ser o atributo que iluminaria o caminho para o homem atingir a maioridade. A partir desta perspectiva kantiana sobre o esclarecimento, passa a ser o caminho inevitável do homem, um avanço proporcionado pela ilustração progressiva, que abarcaria a dimensão ética e social. A relação entre esclarecimento (*Aufklärung*) e formação (*Bildung*) se coloca como o próprio fundamento da autonomia, como explicam Bandeira e Oliveira, em seu artigo ***Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje:***

Esclarecimento (*Aufklärung*) e formação (*Bildung*), na medida em que o primeiro reforça a aspiração de que os indivíduos desenvolvam sua formação como meio de atingir a maioridade, a autonomia e assumirem a posição de se servir do próprio entendimento sem a tutela alheia. Ademais, pode-se identificar no texto kantiano a importância da formação para o desenvolvimento não só de indivíduos, mas de uma sociedade esclarecida. Preconiza a possibilidade do uso público da razão que, para o filósofo, nada mais é que a possibilidade de qualquer pessoa expressar pública e livremente seus pensamentos, rompendo com as tutelas do poder vigente, como possibilidade de emancipação, não só individual, mas coletiva, de cidadãos esclarecidos. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227).

Acrescentando e seguindo a tradição alemã, o filósofo Hegel¹² propõe o debate mais aprofundado sobre a tradição da *Bildung* que a aquisição do saber, é o resultado das mudanças que ocorrem com a aparição do fenômeno, pelas oposições que são dialeticamente articuladas entre o sujeito e o objeto, promovendo o conhecimento. Sendo assim:

A Fenomenologia propõe uma situação histórico-dialética de um sujeito que é fenômeno para si mesmo, no próprio ato em que constrói o saber de um objeto surgido a partir de suas experiências. Quando Hegel transfere para o sujeito, pelo seu saber, a condição de fenômeno que Kant unira ao objeto, caracteriza o que defendemos como processo de formação do sujeito (*Bildung*, cultura). (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227).

¹² Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), representante da corrente filosófica conhecida como fenomenologia, se dedicou a fundamentar um dos últimos sistemas filosóficos da modernidade. Sua obra Fenomenologia do Espírito é tida como um marco na filosofia mundial e na filosofia alemã.

A aquisição da cultura passa a ser, no nosso entendimento, um tensionamento que representa um processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo, seu objeto. “A *Bildung*, enquanto cultura, representa a tensão entre autonomia e sua outra dimensão, a adaptação, dialeticamente. Aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza”. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227).

Na fenomenologia do espírito, Hegel aborda a dialética do senhor e do escravo, no capítulo *Consciência de si*, que é tomado como base para a fundamentação sobre a relação entre formação e trabalho.

A formação passa a ter como fundamento a mediação do trabalho, ou seja, o trabalho é essencial para o homem em sua formação e consciência de si.

O agir formativo pelo trabalho, para o filósofo alemão, resulta na transcendência da própria singularidade do trabalhador, constituída como consciência-de-si. O trabalho é um desejo reprimido; a subjetividade objetivada no produto reencontra-se consigo na forma do autorreconhecimento de uma consciência em-si e para-si – a essência do trabalho é formar. Na qualidade autônoma que o trabalho possibilita ao objeto, a consciência que trabalha se reencontra a si mesma como consciência autônoma. Ao formar o objeto, forma-se a si mesma. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227).

Ainda seguindo a tradição e o debate sobre a formação (*Bildung*), Karl Marx¹³ acrescenta e aponta que Hegel apenas considera o aspecto positivo do trabalho, contudo, Hegel não teria contextualizado o suficiente a lógica do trabalho no mundo capitalista em intensa transformação. Hegel desconsiderou a lógica que coloca o trabalho como instrumento para a geração do capital e sobretudo, a mais valia neste processo, o capital que nega o trabalho, desvalorizando-o, assim gera a alienação.

Para Marx, Hegel tratava do trabalho intelectual abstrato. Para Karl Marx, o trabalho no mundo capitalista torna o homem alienado, pois deforma, subordinando os homens a uma série de determinações, mecanizando-os e configurando à uma condição de mera adaptação às condições vigentes (*status quo*).

Para Marx, os homens, em sua práxis social, produzem trabalho alienado, que os mantêm adaptados às determinações sociais que retornam sobre sua própria práxis. O ser genérico do homem, na crítica de Marx a Hegel, seria um simples meio para a realização da satisfação de consciências

¹³ Karl Marx (1818 – 1883) Nascido em Tréveris, Prússia, Marx foi um filósofo materialista dialético que estudou direito e filosofia nas universidades de Bona e Berlim. Sua vasta obra influenciou diversos outros teóricos sobre a condição do capitalismo e suas transformações.

adaptativas, permanecendo, todavia, com sua dupla dimensão no plano da formação. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227).

A escola de Frankfurt retoma os estudos desta tradição sobre a *Bildung* e nos chama atenção sobre a relação entre o trabalho social e a formação cultural. Sendo assim, Adorno identifica que há uma crise na cultura vigente. O clima cultural não seria mais propício a uma revolução, que antes era defendida pelos teóricos marxistas anteriores.

Assim como, o esclarecimento deveria proporcionar gradativamente a emancipação humana, a autodeterminação de si, o escopo de uma razão emancipatória, a sociedade contemporânea do século XX na época de Adorno, já não apresentava as condições as quais as promessas do iluminismo poderiam se realizar, visto que, o percurso histórico que a razão, antes emancipatória iluminista, tornara-se obscurecida. Os primeiros diagnósticos de Adorno sobre o clima cultural vigente são pessimistas com relação ao processo revolucionário de superação da barbárie que se instalou com o processo civilizatório contemporâneo.

Portanto, o homem estaria ainda tutelado, numa sociedade instrumentalizada (pela técnica), na qual o processo civilizador teria se convertido em barbárie, e o capitalismo fez parte deste processo. Na obra, *a dialética do esclarecimento (1985)*, Adorno e Horkheimer defendem que:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como um ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Ainda que o homem tenha desenvolvido as condições técnicas e produtivas suficientes para combater a violência, a desigualdade social, problemas ambientais e etc, não se consolidaram as promessas de uma civilização esclarecida o suficiente e emancipada.

Para os frankfurtianos, a razão iluminista moderna continha em si tanto as dimensões emancipatórias quanto instrumental, ambas integradas, sendo o aspecto instrumental pensado em função do emancipatório e por ele iluminado. À medida que a burguesia ascendeu ao poder, ofuscou-se progressivamente a dimensão emancipatória e potencializou-se a instrumental. A ciência, a tecnologia e o conhecimento, idealizados pelos grandes pensadores da modernidade como possibilidade de serem

instrumentos para implementação de uma nova sociedade, vão perdendo seu caráter libertário e a razão emancipada e emancipadora vai sendo obscurecida. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 228).

Para a teoria crítica de Adorno, o iluminismo não efetivou suas promessas de emancipação do homem. A própria formação cultural (*Bildung*) se converteu em seu contrário, numa *semiformação*, numa época, em que mesmo tendo as possibilidades de ampliação do acesso a educação universalizada através dos meios de comunicação e tecnologia o cenário vigente é profundamente preocupante para Adorno.

Portanto, diante deste cenário, segundo Pucci (1997), “A utopia de Adorno e dos frankfurtianos é retomar radicalmente a proposta iluminista de Kant, duzentos anos depois, numa época em que a razão se transformou em suporte do progresso e da dominação”.

Após estes breves apontamentos sobre o percurso da *Bildung* enquanto formação cultural proveniente da tradição germânica, e sua relação com o iluminismo, e a teoria crítica buscaremos compreender um pouco mais a teoria da *semiformação* de Adorno. O conceito de *Bildung* nos mostra que existe uma tensão, um duplo caráter na aquisição da cultura, entre, autonomia (liberdade, espírito) e adaptação (vida real do indivíduo).

Na ideia fundamental de formação cultural, se vislumbrava a possibilidade de uma emancipação por meio da razão, a burguesia estaria sendo o motor deste processo. Com a queda gradativa do sistema feudal entre os séculos XVI, XVII, XVIII, na Europa, o domínio político e comercial da burguesia se estabeleceria. A era das revoluções se consolidaria ainda sim, no século XIX, o estado moderno e a padronização dos territórios afim de desenvolver a racionalização das crescentes atividades administrativas e econômicas colocaram em xeque o antigo regime. Segundo o historiador, Eric Hobsbawn,

A revolução e as conseqüentes guerras aboliram muitas dessas relíquias, em parte devido ao zelo revolucionário pela padronização e unificação territorial, e em parte pela exposição dos estados pequenos e fracos, repetidas vezes e por um período excepcionalmente longo, à gula de seus vizinhos maiores. Sobreviventes formais de uma era anterior, tais como o sagrado império romano e a maioria das cidades-estados e cidades-impérios desapareceram. (HOBSBAWN, 2012, p. 151).

Com a ascensão da burguesia como classe social dominante, traz consigo as possibilidades de efetivação “do usufruto dos bens espirituais e a da cultura se apresenta mais concreta para a maioria da população”. (PUCCI, 1997, p. 90).

Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim, que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais. (ADORNO, 2010, p. 14).

A ascensão da burguesia marca a consolidação de uma sociedade antagônica. Ainda que poucos na burguesia tivessem acesso aos bens materiais e bens culturais para o seu bem estar, a possibilidade de uma sociedade justa e racional ainda se fazia presente, segundo Pucci:

Contudo, mesmo que a serviço de uma minoria e impotente em seus pressupostos iniciais, a cultura burguesa continuava trazendo em si uma proposta inovadora: ao mesmo tempo que representava e consolidava a nova classe dominante, através de intelectuais e artistas criticava a situação existente como imperfeita e até apontava o surgimento da nova sociedade, mais justa. A tensão entre a dimensão conservadora e emancipadora da cultura continuava presente. (PUCCI, 1997, p. 91).

Com a expansão do capitalismo na modernidade, a conseqüente exploração do trabalho aumentou, e a conseqüência deste processo foi a exclusão gradativa da massa de trabalhadores da formação cultural que privilegiaria também a sua autonomia. Segundo Pucci,

Com o desenvolvimento progressivo do capitalismo monopolista do século XX e sua conseqüente revolução tecnológico-industrial, uma nova realidade cultural vai se implantando na ordem burguesa. Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. (PUCCI, 2021, p. 294).

O processo capitalista, através da indústria cultural que tornaria a ampliar o acesso aos bens culturais, desta vez, sob o domínio da indústria, a mercadorização da cultura compromete a tensão que era inerente a própria cultura, fomentando a dimensão da adaptação em detrimento a autonomia. Segundo Adorno, “Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia.” (ADORNO, 1996, p.14).

O véu da integração encobre as possíveis manifestações de autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. A consciência da massa “formada” por bens “culturais”, neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver valores de consumo imediatos, mantendo distancia em relação às reais criações artísticas, excluídas do privilégio da cultura. (PUCCL, 1997, p. 91).

O proletariado torna-se uma realidade socialmente construída, a formação cultural foi negada aos trabalhadores em detrimento a um processo de mercadorização cultural. Se no período liberal do capitalismo predominou na *Bildung* o momento da autonomia, no capitalismo contemporâneo predomina o momento da adaptação. “A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real de formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens.” (ADORNO, 1996, p. 16). Muitos trabalhadores, destituídos do processo cultural, em virtude apenas da adaptação, não estão preparados para a assimilação total dos bens, por isso, resulta de uma deformação.

A partir de então podemos compreender também que a formação do proletariado se adaptando unidimensionalmente lhes integrou à sociedade capitalista por meio do consumo. “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio.” (ADORNO, 1996, p. 14). Adorno introduz o elemento do ócio, como a questão do tempo livre, como negação do ócio e monopólio da formação cultural pela burguesia. Segundo Pucci,

O tempo livre deveria se contrapor ao trabalho, não como exclusão, mas como complementação de seu desenvolvimento. Seria o tempo destinado à restauração das forças desgastadas, mas sobretudo o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos vitais, a partir de suas necessidades, em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, momentos integrais de sua existência. No entanto, a burguesia, através da impotência econômica e da exclusão do

ócio, manteve por muito tempo o proletariado pobre e ignorante (PUCCI, 2021, p. 295).

Neste momento, o espírito alienado, a continuação do processo de exclusão do trabalhador ao acesso a formação cultural, sob o monopólio da burguesia, constituiu o tempo livre como uma extensão da adaptação do trabalhador, integrando-o por meio do consumo da cultura. A indústria cultural se encarregaria de preencher o tempo livre do trabalhador. A *Bildung* se converteria em *Halbbildung*, a própria exclusão da formação cultural pela *semiformação*. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 25).

Portanto, quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, é convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado, com isso encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (*Halbbildung*). De uma parte, percebemos a dissolução da cultura enquanto potencial libertador dispersa nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural, de outra, avulta a progressiva socialização da semiformação. Sem possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, desta forma, da capacidade de compreensão da própria situação dentro da sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230).

Sendo assim, a semiformação se espalha na sociedade constituindo o que Adorno chama de espírito objetivo negativo. “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 1996, p. 9). A universalização do mercado e a ampliação do consumo, não significariam como resultado uma não cultura, o não saber, e sim a semicultura. (PUCCI, 1997, p. 96).

Constata-se desse modo que o aspecto da autonomia do sujeito no mundo burguês vai sendo bloqueado, minando a capacidade de entendimento e autonomia do sujeito, sem ter condições de criticar sua própria condição e os bens os quais está consumindo, causando uma deformação, devido ao próprio processo formativo “fruto do domínio do capital sobre o processo de produção social, resguardando a relação entre trabalho e formação, pois acreditava num conteúdo emancipatório na

cultura.” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 228). Segundo Pucci, este processo de deformação se diferencia entre o não-saber do semi-saber:

A incorporação do novo, na consciência do homem simples, não se dá via “não-saber” > “saber” e sim “não-saber”> “semi saber”. No “não-saber” há uma predisposição do homem para a busca do saber. Sócrates colocava no auto reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No “semi saber” a pessoa se julga “sabedora” e se fecha à possibilidade da sabedoria. (PUCCI, 2021, p. 297).

Sendo assim, acrescentamos, “A semicultura não se caracteriza, pois, como um “ainda não”, potencializando sua plenitude, a formação cultural”. (PUCCI, 2021, p. 298). A semiformação é a própria formação cultural, estabelecendo-se como (*Hallbildung*). Mesmo em tempos hodiernos, a onipresença da semiformação não desapareceu. Segundo Pucci, “ela se manifesta, por exemplo, na profissão de um “restaurador de rádio ou mecânico de automóveis”, que, para desenvolver seu trabalho, precisa de conhecimentos e destrezas que pressupõem o saber matemático e as ciências naturais”. (PUCCI, 2021, p. 298-299).

Assim, através da própria formação cultural os indivíduos se integram na sociedade. “Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”. (ADORNO, 1996).

A formação cultural burguesa aspirava à autonomia e a igualdade, a formação cultural (*Bildung*) é herdeira de uma sociedade sem exploração pelo trabalho capitalista, mas isso não se realizou, conforme o diagnóstico de Adorno. Indivíduos autônomos gestam uma sociedade autônoma na sociedade liberal, era esta a finalidade para a concretização de uma possível emancipação.

No entanto, se as condições econômicas não permitem uma formação isonômica, que privilegiasse “uma política cultural socialmente reflexiva” (PUCCI, 1997, p. 30 apud ADORNO, 1996, p. 37), então, não há autonomia possível a ser socializada, conforme os homens teriam a possibilidade de educarem a si mesmos. O que se reproduz é a adaptação. Por isso, que a sociedade liberal não cumpre as suas promessas de emancipação em sua totalidade.

A própria formação que aspira a liberdade e autonomia não consolida a mesma. Fazendo a crítica a formação, Adorno aspira a uma educação que promova, retomando o projeto iluminista da *Bildung*, não a mera modelagem dos indivíduos, (a

dimensão adaptativa), mas que seja voltada para contradição e resistência (autonomia). A formação se degradou em heteronomia¹⁴, pois a finalidade da formação também se transformou em fins particulares.

A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônimo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*. Sem dúvida, na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e faz-se ideologia. Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses, deveriam, em consequência, tonar os indivíduos aptos a se firmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto mais bem atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem essa promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 13).

Na contemporaneidade, a mesma formação que promete a autonomia, é usada e racionalizada para corresponder em sua forma de utilidade, para adaptação à sociedade capitalista, apenas para formar pessoas subservientes ao status quo, “O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição” (ADORNO, 1996, p. 14). As instituições escolares por incorporarem a lógica do capital, voltada para o lucro, mais adaptam os indivíduos do que os humanizam para compreender as contradições e irracionalidades da

¹⁴ Aqui entra a distinção kantiana entre autonomia e heteronomia. A pessoa só pode assumir-se como um fim em si mesmo se for autônoma, ou seja, se se guiar pela sua razão em todas as dimensões da sua vida, inclusive no campo da moralidade. A autonomia, neste sentido, significa independência racional (aquilo a que Kant também chama maioridade) – a palavra autonomia tem origem em duas palavras gregas: ‘autos’, que significa ‘si próprio’ e ‘nomos’ que significa ‘norma’ ou ‘lei’, daqui se depreende que quem é autônomo segue as suas próprias leis, ou seja, não está dependente de normas morais exteriores. Isto é interessante, porque, de acordo com Kant, se seguirmos a nossa razão estamos a ser autônomos e, ao mesmo tempo, estamos a instituir uma legislação universal, porque a razão é universal (é idêntica em todos os sujeitos e permite o acordo da ação de todos os sujeitos racionais, se estes cumprirem a lei moral).

A heteronomia é, pelo contrário, um estado de dependência – ‘heteros’, em Grego antigo significa ‘outro’, o que nos leva a concluir que a heteronomia significa seguirmos as normas/leis/máximas ditadas por outros, é sermos dependentes da vontade dos outros (sejam eles pessoas, instituições, grupos sociais ou a sociedade).

própria sociedade, através de uma ausência programática de conteúdos reflexivos na educação.

O ensaio de Adorno, sobre a *semiformação*, nos atenta para refletirmos criticamente a própria condição social e cultural vigente, nos chamando atenção ao processo educativo escolar contemporâneo e as seguidas reformas que, na atualidade, cada vez mais, visam preparar e integrar no mundo do trabalho os estudantes. Ao fazermos a ponte, entre a teoria da *semiformação* e o contexto da educação atual, estamos seguindo o caminho que Adorno nos legou, ou seja, fomentar a consciência crítica na atualidade, pois este foi um dos legados das suas análises sociológicas.

Conforme o filósofo da educação brasileiro Bruno Pucci, que buscou sempre investigar como os elementos semiculturais estão calcados e podem ser caracterizados desde a teoria adorniana sobre a *semiformação*, no ensaio *A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo*, no qual buscou insights que interpretassem a sociedade atual, descortina-se verdadeiramente o cenário contemporâneo da semiformação declarado nos seguintes termos:

Estamos agora no século XXI, quase sessenta anos após a primeira versão do ensaio. O modo capitalista de produção, neste período, foi assumindo progressiva e abruptamente uma nova forma de se constituir, mais autoritária e opressiva, com apoio ostensivo das ciências e das tecnologias digitais, em prejuízo das conquistas sociais dos trabalhadores no período anterior. Nessa nova perspectiva capitalista, o ensaio de Adorno, que na época do capitalismo do bem-estar social já caracterizava a semiformação como a forma dominante da consciência, ainda é um ponto de referência para se analisar os fenômenos semiculturais predominantes da contemporaneidade? (PUCCI, 2018, p. 602).

No nosso entendimento, ao buscarmos aproximarmos a *semiformação* no contexto da educação atual, encontramos difundida as condições vigentes para a sua permanência. Visto que, cada vez mais, no contexto neoliberal as bases de uma educação para a adaptação são ainda vigentes; através do ensino com recursos midiáticos, o tecnicismo, a crescente falta de autonomia do professorado frente a palavra final dos especialistas e técnicos que desenvolvem materiais didáticos que não refletem a realidade social e política do estudante no níveis fundamental e médio do ensino básico, a racionalização da organização escolar, fragmentando a

cada vez mais a complexa divisão do trabalho e os discursos ideológicos por emancipação através de integração do jovem no mundo do trabalho.

Neste sentido, cada vez mais seduzem os sujeitos predominando no cenário educacional a socialização da semiformação. Atualmente o sistema de educação brasileiro, atrelado as políticas neoliberais de educação e as suas reformas de ensino desde a década de 1960, como a exemplo da implantação da pedagogia tecnicista que já caracterizamos suas bases no primeiro capítulo desta pesquisa, ampliou cada vez mais a onipresença do espírito alienado da *Hallbilgund*.

Pode-se concluir, portanto, que a educação neoliberal contemporânea continua como um processo de modelagem, de adaptação, conforme compreendemos a partir de Adorno, destituindo de humanização o sujeito contemporâneo.

Suas políticas específicas, está vinculado a processos econômicos mundializados e a novos padrões de controle social atrelados a padrões de competência, tanto na avaliação das universidades quanto das administrações públicas, os quais podem estar voltados tanto ao controle quanto à produção efetiva. Mesmo os países periféricos são forçados a se incluírem nestas políticas oriundas de centros hegemônicos, que muitas vezes implicam a desintegração de suas características locais, impondo relações que fecham portas para as pessoas e as abrem para as mercadorias. A educação, por conseguinte, já se encontra fortemente integrada a este processo de globalização do mercado, como um produto extremamente rentável, que pode ser comercializado livremente e que visa consolidar uma estrutura de dominação, mascarando as diferenças sob um invólucro de racionalização, modernização produtiva e economia de mercado. As instituições de ensino passam a fazer parte de um mercado de serviços deveras lucrativo, seguindo a mesma lógica da concorrência. Mercantiliza-se o processo educacional em seu conjunto, tanto na rede privada como pública, jogando no mercado de trabalho indivíduos cada vez mais isolados, egoístas e indiferentes, cada vez mais administrados e inaptos à experiência, formados para serem consumidores de bens efêmeros e descartáveis, que perdem seu valor logo após a aquisição. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 231).

Portanto, para compreendermos melhor e cada vez mais atualizarmos a compreensão sobre a semiformação, faz-se necessário uma inflexão ao sujeito neoliberal contemporâneo, sua constituição e modo de viver.

5 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO TECNICISTA BRASILEIRA E A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO

A teoria da *semiformação*, conforme Theodor W. Adorno nos explica, visa compreender como se manifesta a crise da formação cultural. “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos de educação” (ADORNO, 1996, p. 8).

Mesmo as reformas pedagógicas não seriam suficientes para sanar ou trazer contribuições concretas a ponto de mudar efetivamente a crise da educação, visto que, a realidade pedagógica e extra pedagógica devem ser fruto de intensas investigações sociológicas e reflexões filosóficas para buscar compreender como os elementos *semiculturais* se estabelecem. A seguir, vejamos como a *semiformação* se estabeleceu no contexto da educação brasileira hodierna, para assim compreendermos o cenário da educação brasileira como um ensino ainda tecnicista que reafirma a própria *Hallbildung*, e dado o contexto socioeconômico de nossa sociedade podemos identificar o quanto este processo constitui-se em uma barbárie programática.

Em face das diversas mudanças que a escola tradicional, calcada na pedagogia liberal passou no século XX, com o reordenamento da ordem social vigente, após a segunda guerra mundial, as novas formas de gestão da produção visavam alinhar a formação educacional e sua gestão aos interesses da indústria e do mercado.

Portanto, em confluência com o sistema econômico, buscava-se assim ajustar a escola às orientações capitalistas de mercado e à racionalização dos processos administrativos do mundo do trabalho. A escola passou a ser integrada à lógica de mercado e com isso as formas de ensino e aprendizagem e os métodos de ensino passaram a visar exclusivamente preparar o alunado para o mundo técnico.

Destacamos que, a pedagogia tecnicista, com seus antecedentes históricos, nos revela diretamente como as novas formas de gestão da produção, o fordismo-taylorismo e o Toyotismo estruturaram a formação de um paradigma que veio a racionalizar as atividades laborais, afim de obter maior controle e interferir na subjetividade do trabalhador frente a dinâmica do seu trabalho.

A gestão da produção, no século XX, motivou o condicionamento estratégico e instrumentalizou formas de adaptação dos trabalhadores afim de funcionalidade e com o objetivo de aumento gradativo do lucro do modo de produção capitalista. Formara-se então, uma pedagogia tecnicista que visava a adaptação dos trabalhadores a ordem capitalista, a escolarização tecnicista instituía-se como processo de ensino aprendizagem, processo este que teve a sua versão específica para o caso da sociedade brasileira.

Destacamos que a pedagogia tecnicista no seu contexto teórico se apoia em métodos coercitivos para o controle e previsão do comportamento humano. “Skinner parte da condição do animal para pensar na possibilidade de controle de todo organismo equivalente.” (NETO, 2020, p. 213). Skinner passou a inventar um tipo de instrução programada através da máquina de ensinar, sendo assim um método que tem como objetivo controlar o processo de ensino e aprendizagem, que assegura sequencias de “aquisições no ensino” e “garantiriam o mínimo de erros e o máximo de recompensas no processo pedagógico” (SILVA, 2016, p. 203).

Na educação, o resultado deste processo pode ser visto, na ênfase do reforço contínuo da aprendizagem, através das características motivadoras expressas no próprio ambiente escolar, criando uma cultura de estímulo, ou compensação pelo esforço, visando uma mecanização do processo de ensino-aprendizagem através de estímulos respostas.

A tecnologia de ensino por meio da máquina que molda comportamentos se estabelece. A pedagogia tecnicista se estrutura e ganha espaço, tendo como um dos alicerces os estudos behavioristas comportamentais que transpostos para a educação buscam garantir a integração dos indivíduos através da mecanização do ensino. Segundo Demerval Saviani, no contexto teórico do tecnicismo pedagógico, podemos concluir que:

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2013, p. 383).

Compreendemos que a razão instrumental também foi um elemento histórico que se desenvolveu com a crescente cientificização e aprimoramento da técnica. Desde o advento da modernidade, saber é poder, como colocou o filósofo Francis Bacon¹⁵. O controle crescente sobre a natureza, atrelados ao crescimento da indústria, fez com que o homem moderno desenvolvesse processos técnicos para transformar o mundo em virtude de informações, quantificação e tornar o conhecimento sobre o mundo da natureza utilitário e voltado para o lucro através do controle dos meios de produção, e como comentaram Adorno e Horkheimer em pouquíssimo tempo este mesmo modelo aplicou-se a vida social e a objetificou drasticamente.

O mundo da vida social gradativamente foi colonizado pela razão instrumental, segundo Habermas, “cientistas naturais e tecnólogos, por meio de seus saberes sobre o mundo sem vida das abstrações e inferências, passam a adquirir enorme e crescente poder de dirigir e transformar o mundo em que os homens têm o privilégio e a necessidade de viver” (HABERMAS, 2014, p. 135).

A ciência intervém no mundo da vida social por meio da utilização técnica de suas informações. Assim sendo, a aprendizagem por meio das máquinas, de acordo com o avanço da técnica da razão instrumental, desenvolve a rigidez de comportamentos moldados.

A consequência direta deste tecnicismo para a educação visa também o controle da relação professor – aluno, que passa a ser mecanizada por processos técnicos científicos e o ensino não se volta para a autonomia, como formação cultural, mas para a aquisição de comportamentos pré-moldados que tem como objetivo atingir o que se deseja criar: um ensino imposto para adaptação, para atingir índices quantitativos, meramente informativos e não reflexivos de aprendizagem. Pois, “à rigidez dos comportamentos montados do exterior, elemento por elemento, segundo modelos pré-fabricados, não se pode deixar de opor a infinita riqueza das invenções ou das transformações, que a reflexão sugere sobre comportamentos organizados pessoalmente”, conforme Manuel Dionizio Neto (2020, p. 213), em seu artigo ***Educação e tecnologia: a reafirmação do ensino tradicional nas inovações tecnológicas.***

¹⁵ Francis Bacon (1561 – 1626) Filósofo Inglês do período moderno, político, empirista, cientista e ensaísta. Um dos responsáveis pela revolução científica da modernidade.

Estes processos de mecanização do ensino também se fazem hoje através das novas tecnologias, graças a utilização das Tecnologias de Informação (TIC's), como mediadoras da comunicação e do ensino, submetendo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, aprofundando a mecanização do ensino que, como sabemos é especialmente “importante para os detentores dos meios de produção que o ensino se faça cada vez mecanizado, sendo isto expresso pelo que é referido como demandas externas.” (NETO, 2020, p. 214).

As novas exigências da sociedade contemporânea das técnicas de informatização e criação de conteúdos feitos por especialistas, ou chamados técnicos, automatizam cada vez mais o ensino afim de tornar o professor um aplicador de conteúdo ou para apenas fazer a mediação, perdendo sua autonomia, enquanto que o aluno torna-se mero receptor.

No contexto brasileiro, a partir da década de 1970, com o regime militar, as reformas de ensino, com a nova proposta econômica conhecida como desenvolvimentismo que aliava a técnica e a tecnologia aos processos de ensino, que eram as bases no novo modelo tecnicista, buscou-se reformar a educação para que se adequasse as novas diretrizes da época. As escolas passaram a se adequar as demandas do desenvolvimento econômico e burocratização, como bem comentou e explicitou Demerval Saviani:

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se relacionava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2013, p. 383).

A escola, desde então, no cenário brasileiro não cumpre mais o seu papel de formação cultural humanística, perpassada por interesses que expressam uma razão instrumental, que está a serviço atualmente das grandes empresas e mercado, visa a satisfazer os interesses do capital de grupos privados e alinhamento de acordos internacionais globalizando modos de desenvolvimento impostos:

Para isso, buscam-se diferentes artifícios de caráter ideológico, entre eles, mecanismos para um certo distanciamento entre as pessoas, tomando-se como exemplo para isso a distância requerida na relação professor e alunos. Isto serve para o condicionamento a uma frieza que possa se estabelecer cada vez com mais intensidade nas relações humanas, sendo as pessoas modeladas como se fossem coisas entre coisas, ou peças de uma engrenagem maior como ferramentas que fazem parte de um aglomerado tecnológico representado pelas máquinas (NETO, 2020, p. 215).

Ressaltamos ainda, que “desse contexto formativo, fica excluído do ensino tudo que envolva a subjetividade, como sejam: a pintura, a poesia e as artes em geral e, sem dúvida, o ensino da filosofia” (NETO, 2020, p. 215). O tecnicismo no Brasil passou a também atingir as Universidades, no período da década de 1970, os processos de racionalização e pesquisa sofrem a interferência dos interesses econômicos cada vez mais atrelados a indústria e mundo do trabalho, através das reformas de ensino. Segundo Habermas,

Hoje os processos de pesquisa estão acoplados a sua transformação técnica e utilização econômica, isto é, a ciência está vinculada à produção e administração no sistema de trabalho das sociedades industriais: a aplicação da ciência à técnica e a retroaplicação dos processos técnicos à pesquisa científica se tornaram a substância do mundo do trabalho (HABERMAS, 2014, p. 140).

As universidades também são atingidas por processos de tecnicização. O domínio da técnica e da tecnologia como atrelados aos interesses do capital também “se reflete de forma espetacular quando se tem em vista a escola onde se inserem as diferentes tecnologias com vistas a uma formação que prepare as pessoas para as demandas de mercado segundo o norte empresarial.” (NETO, 2020, p. 2016).

Portanto, a culminância deste processo formativo, sob o domínio necessário do tecnicismo pedagógico para uma determinada formação humana efetiva gradativamente o que Adorno denomina como *consciência coisificada*, na qual há a conversão de uma relação humana em coisa: “no começo, as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas”. (ADORNO, 2020, p. 141).

Neste cenário, a pedagogia tecnicista reafirma a semiformação, desumanizando, destituindo de autonomia o educando, criando o que é denominado também por Paulo Freire como “*educação bancária*”, pois, se não há autonomia, os

estudantes tomados por modelos de ensino que não privilegiam uma formação crítica se tornam apenas um receptáculo de informações destituídos de capacidade crítica, os quais vão aos poucos “se distanciando da possibilidade de emancipação... cada vez se confundindo com as máquinas que eles próprios utilizam para que, com elas, sejam abastecidos ou reabastecidos das informações necessárias à sua própria modelação”, atuando assim “como coisas frias para que se dê sustentação a toda frieza necessária no âmbito da exploração e da produção” (NETO, 2020, p. 217).

A pedagogia tecnicista, desse modo, acabou por produzir um incremento na adaptação dos indivíduos e a reafirmação da *Semiformação* no cenário do ensino brasileiro. Por fim, concluímos que uma sociedade que se organiza por meio de uma razão instrumental não tem como base o esclarecimento, que proporcionaria a autonomia, a crítica reflexiva, mas sim a *semiformação*, que resulta numa educação imposta por um meio de produção. Conforme interpretam alguns pensadores de orientação adorniana, o fenômeno do tecnicismo pode adequadamente ser compreendido como uma ampliação da reprodução da barbárie pedagógica moderna, quando dizem:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada (PUCCI; ZUIN; LASTORIA, 2010, p. 9).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso por nós realizado entendemos poderemos corretamente dizer, em relação ao processo de educação formal, sobre a pedagogia tecnicista, que o sentido desta é formar o trabalhador para adaptar-se ao processo de produção, já que ao desenvolver as capacidades necessárias para ocupar determinado posto de trabalho no sistema de produção, de forma parcelada na divisão social do trabalho, a mercadoria é a prioridade, e não ele. Neste caso, a pedagogia tecnicista visaria minimizar as interferências subjetivas que poderiam pôr em risco a adaptação dos sujeitos, isso levaria ao alcance do máximo de eficiência, tendo as habilidades e competências necessárias que corresponderiam à padronização unidimensional imposta pelo sistema capitalista de produção.

Conforme a pedagogia tecnicista, os meios que definem o processo educativo são os que definem se há ou não alcance dos objetivos finais de aprendizado. Com a burocratização e a racionalização das escolas, as técnicas de ensino se ocupam apenas do aprender a fazer, recorrendo também à mediação do ensino através dos meios de comunicação e tecnologias que instrumentalizam o ensino para atingir os fins necessários de produtividade máxima do aluno.

Outrossim, o déficit de formação humanística, em detrimento ao ensino que se pauta pelo discurso de eficiência e utilidade, para que o educando possa se inserir no mercado de trabalho preparado desde a escola, tem permeado o processo de formação cultural e convertido o estudante em espírito alienado.

Na escola, disciplinas como a arte, a filosofia, a sociologia, a ética e a política são relegadas a segundo plano, pois a lógica capitalista que prepara para o mundo do trabalho está de acordo com o mercado e forma os currículos escolares e o processo de ensino-aprendizagem com pedagogias cujos fins são técnicos, servindo para alcançar índices e integrar os indivíduos ao que Adorno trata como sociedade administrada, podendo estas mesmas disciplinas serem apresentadas porém também em um formato de técnica.

Desse modo, a finalidade técnica, que se propõe como educação, deve gerar retorno ao sistema capitalista de produção, o qual produz um tipo de ensino pragmático técnico, não levando em consideração a compreensão crítica do indivíduo com relação a si mesmo e a sociedade que o cerca. O que passa a importar é apenas o êxito nos exames escolares que tem como fim a mera

aprovação segundo as habilidades e competências necessárias para a adequação ao mercado de trabalho, um caso deste é o ENEM – Exame nacional do ensino médio, apesar de ser política pública voltada para a inclusão social nas Universidades, unidimensionaliza o processo escolar ao sistema de produção, tendo a Universidade como braço do capital integrando os sujeitos no mundo do trabalho aos moldes da *semiformação*, o que ficou demonstrado em nossa pesquisa dos fundamentos da aplicação da pedagogia tecnicista aos sistemas educacionais públicos e privados no nosso país desde os anos 1960.

Portanto, podemos compreender que do ponto de vista da instrumentalização da razão, e conforme o diagnóstico de Adorno, a escola brasileira na atualidade, por meio do ensino tecnicista, continua produzindo técnicos e gestores para servirem ao mercado e sobretudo, para produzir a quantidade de consumidores necessários para a manutenção do sistema econômico e de seus produtos simbólicos. Ou seja, a escola continua funcionando para que a sociedade permaneça crédula na ciência e na técnica, permitindo a ambas o direcionamento de seu destino, conseqüentemente mantendo nos postos mais importantes da educação os gestores de espírito tecnicista que conduzirão diretamente os processos pedagógicos e indiretamente a destinação do todo social e de seus laços sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/11636/8028>.

GUR-ZE'EV, Ilan. A bildung e a Teoria Crítica na era da educação pós-moderna. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3276/2959>.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Abimael Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Intinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 1, n. 12, p. 1-10, set. 2012.

NETO, Manoel Dionizio. Educação e tecnologia: a reafirmação do ensino tradicional nas inovações tecnológicas. **Revista Dialectus**, v. 9, n. 16, p. 197–224, ago./dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/61579/162539>.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio Álvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 595-613, maio/ago. 2018.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas da pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org). **A Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997, p. 89-115.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias da pedagogia no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>.