UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALEXANDRE RICARDO MARINS

**Pensamento crítico e emancipação:
um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos**

São Paulo
2018

ALEXANDRE RICARDO MARINS

**Pensamento crítico e emancipação:
um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos**

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

373.5 Marins, Alexandre Ricardo
M339p Pensamento crítico e emancipação: um estudo sobre a semiformação
nos cursos técnicos / Alexandre Ricardo Marins; orientador Antônio Joaquim
Severino. São Paulo: s.n., 2018.
150 p.; tabs.; anexos; apêndices; 1 DVD

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

Versão original

1.Semiformação. 2.Teoria crítica. 3.Ensino profissional e técnico
4.Emancipação. I.Severino, Antônio Joaquim, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

MARINS, A.R. **Pensamento crítico e emancipação:** um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*Dedico este estudo à minha amada mãe (in memoriam), que na
simplicidade de sua vida foi a maior educadora que conheci.
Espero honrar seus ensinamentos!*

AGRADECIMENTOS

O conhecimento é uma construção coletiva, e não trabalho de um homem só. Por isso, é importante reconhecer a contribuição das diversas forças provindas de pessoas que contribuíram para que essa pesquisa de doutorado chegasse a um bom termo.

Agradeço a Deus, por ser essa força maior, presença constante que direciona e fortalece meus passos.

À minha mãe, pelo amor, pelo apoio e, de modo especial, pela motivação oriunda da forte crença de que eu sempre poderia ser melhor.

À minha esposa e aos meus filhos, por serem minhas grandes inspirações e pela compreensão nos momentos em que minha presença não era possível.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antônio Joaquim Severino, pelo acompanhamento sempre sereno, zeloso e competente, e cuja confiança inspirou a realização desse trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação da FEUSP, pela competência e pelo compromisso na formação dos mestres e doutores.

À prof^a. Dra. Carmem Sylvia Vidigal Moraes e ao prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação, fundamentais para o encaminhamento da pesquisa.

À prof^a. Dra. Branca Maria de Meneses, pela concessão do instrumento de pesquisa denominado *Escala Formação e Trabalho*.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram para que esse projeto de doutorado se tornasse uma realidade.

RESUMO

MARINS, A.R. **Pensamento crítico e emancipação:** um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2018.

A educação assiste o desenvolvimento do fenômeno batizado por Adorno de “semiformação”, que expressa a consciência humana dominada pela comercialização e pela banalização dos bens culturais. Nos cursos técnicos, esse fenômeno tem características específicas por conta da lógica utilitarista, que instrumentaliza a educação em prol dos interesses do mercado de trabalho. Diante desse cenário, a presente pesquisa assumiu o compromisso de investigar a teoria da semiformação, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, comparando-a com as ideias de formação e trabalho identificadas num grupo de estudantes de cursos técnicos do Centro Paula Souza, da cidade de Taubaté, em São Paulo. Para tanto, partiu do seguinte problema: como o fenômeno da semiformação se expressa no cotidiano escolar desses cursos? De certa forma, Adorno já aponta para esse problema ao evidenciar a ausência de posicionamento, na educação, em favor da emancipação. A hipótese defendida foi a de que a semiformação se expressa, sobretudo, nas ideias dos estudantes sobre a relação entre formação e trabalho. Para comprovar tal hipótese, optou-se por uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo e exploratório, aplicada a partir de entrevistas realizadas através de respostas à *Escala Formação e Trabalho*, elaborada e validada pela professora Dra. Branca Maria de Meneses, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como resultado, evidenciou-se o controle do mundo administrado, que regula a consciência do trabalhador, fazendo-o se identificar com o que lhe é imposto e, assim, adaptar-se ao processo de dominação existente. Mesmo quando o estudante pensa sobre os danos causados pelas estruturas opressoras de trabalho, não deixa de se identificar com os valores predominantes da sociedade que impõe tais estruturas. Além disso, quando reflete sobre as atitudes pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, o jovem estudante das camadas populares, comumente, faz escolhas de valores morais identificados à lógica defendida pelo capital. Por fim, ao se posicionar sobre o sistema social vigente, o jovem estudante das camadas populares expressa valores indicativos de adaptação à ideologia dominante. Portanto, a formação que se presta a reproduzir esse sistema é, na verdade, uma semiformação.

Palavras-chave: Semiformação; Teoria Crítica; Educação Profissional; Emancipação.

ABSTRACT

MARINS, A.R. **Critical Thinking and Emancipation:** a study on *Halbbildung* in Technical Education. Doctoral thesis – Education University, USP, São Paulo, 2018.

Education witnesses the development of a phenomenon called by Adorno as *Halbbildung*, which expresses the human consciousness dominated by the commercialization and trivialization of cultural goods. In technical courses, this phenomenon has specific characteristics due to the utilitarian logic, which instrumentalizes education in the interests of the labor market. In this scenario, the present research has committed to investigate the theory of *Halbbildung*, elaborated by the Frankfurt School theorists, comparing it with the ideas of qualification and labor identified in a group of technical course students from Paula Souza Center, located in the city of Taubaté, São Paulo. To do so, it started from the following problem: How is the phenomenon of *Halbbildung* expressed in the routine of these courses? In a certain way, Adorno already points to this problem by showing the lack of position in education in favor of emancipation. The hypothesis was that *Halbbildung* is expressed, above all, in the students' ideas about the relation between qualification and labor. In order to prove this hypothesis, an empirical research, of a qualitative and exploratory nature, has been conducted, using the interviews carried out through the Qualification and Labor Scale, elaborated and validated by Professor Branca Maria de Meneses, from the Federal University of Mato Grosso do Sul. As a result, the control of the administered world was evidenced, which regulates the consciousness of the worker, making him identify with what is imposed on him, and thus adapt to the process of existing domination. Even when the student thinks about the damage caused by the oppressive structures of work, he still identifies with the prevailing values of society that imposes such structures. Moreover, when reflecting on the attitudes pertinent to the daily life of labor relations, the young student of popular classes commonly makes choices of moral values according to the logic of capital. Lastly, by positioning himself on the current social system, the young student of the popular classes expresses values that indicate an adaptation to the dominant ideology. Therefore, the education reproduced by this system is, in fact, a *Halbbildung*.

Key words: *Halbbildung*; Critical Theory; Technical Education; Emancipation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores e cargas fatoriais válidas dos itens de cada subescala	75
Tabela 2 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala CT: concepção de trabalho	77
Tabela 3 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala AT: atitudes valorizadas no trabalho	79
Tabela 4 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala ET: valor dado à educação e ao trabalho	83
Tabela 5 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala AI: adaptação à ideologia do administrado	86
Tabela 6 – Médias e índices predominantes gerais	137
Tabela 7 – Número de empresas por setor em Taubaté	141
Tabela 8 – Empregos por setor	142
Tabela 9 – Ocupação por segmento	142
Tabela 10 – Perfil dos alunos do curso técnico em Administração	147
Tabela 11 – Perfil dos alunos do curso técnico em Informática para Internet	148
Tabela 12 – Perfil dos alunos do curso técnico em Logística	149

LISTA DE SIGLAS

AI	subescala Adaptação à Ideologia do mundo administrado
AT	subescala Atitudes valorizadas no Trabalho
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
CETEC	Coordenadoria de Ensino Técnico do Ministério da Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPS	Centro Paula Souza
CT	subescala Concepção de Trabalho
EaD	Ensino à Distância
ET	subescala valor dado à Educação escolar e ao Trabalho
ETEC	Escola Técnica do Centro Paula Souza
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBM	International Business Machines; empresa da área de informática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences; é um software estatístico da IBM para a área das ciências sociais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
Teoria Crítica e os caminhos para a emancipação	28
1.1 – A Teoria Crítica: superação do tradicionalismo	30
1.2 – A <i>Bildung</i> : formação cultural para a emancipação	35
1.3 – A Indústria Cultural: manipulação das consciências.....	41
1.4 – <i>Halbbildung</i> : o fenômeno da semiformação.....	48
CAPÍTULO II	
Educação Profissional em tempos de crise: uma pesquisa teórico-crítica	57
2.1 – Fundamentos metodológicos	59
2.2 – As bases da pesquisa: problema, hipóteses e objetivos	63
2.3 – Os elementos da pesquisa: ambiente, participantes e etapas	65
2.4 – Dados da pesquisa exploratória	72
2.4.1 – Concepção de trabalho	76
2.4.2 – Atitudes valorizadas no trabalho	79
2.4.3 – Valor dado à educação escolar e ao trabalho	82
2.4.4 – Adaptação à ideologia do mundo administrado	85
2.5 – Semiformação desvelada	88
CAPÍTULO III	
A crítica em favor da emancipação	92
3.1 – A <i>Entäusserung</i> : superando a alienação	93
3.2 – Currículo e educação emancipatória.....	101
3.3 – Formação e trabalho	108
3.4 – Educar para o pensamento crítico e para a emancipação.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	131
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

Somente uma filosofia que se liberta de tal ingenuidade merece continuar sendo pensada. No entanto, sua autorreflexão crítica não deve se deter diante dos ápices de sua história.”¹

(Theodor Adorno)

Uma história, muitos caminhos

Minha primeira infância foi marcada pelo encantamento produzido por alguns bens de consumo que simbolizavam o ensaio de uma promissora ascensão social que estava em curso. Meu pai era comerciante em Brasília, terra em que nasci, e com muito trabalho conseguiu garantir certa dignidade para a sua família. Se considerarmos que, um mês antes de nascer, ele se tornaria o caçula de dez filhos órfãos de pai, de uma comunidade rural do Sul de Minas, onde as condições de sobrevivência eram precárias, poderíamos dizer que era um vitorioso, aliás, como seu nome já anunciava.² Porém, tal como nas melhores tragédias gregas, em que o herói sofre todas as consequências por tentar controlar em vão o seu *anankê*,³ a vida de meu pai foi marcada fortemente por um poderoso *pathos*.⁴ o alcoolismo. Na medida em que essa infeliz fortuna tomava conta do nosso cotidiano, víamos todo o encantamento de uma vida farta se transformar numa dura realidade – aos poucos, meu pai perdeu os bens que havia conquistado e, por isso, decidiu mudar de cidade na tentativa de reconstruir a vida. Minas Gerais se apresentava como um local promissor. E assim, como numa *suave manhã*⁵ que se anuncia, um outro ciclo começou, dessa vez liderado por uma outra personagem, mais forte e mais

¹ ADORNO, 2009, p. 12, ao falar sobre a limitação da filosofia e sua discrepância em relação à realidade, depois do colapso da filosofia hegeliana.

² O nome do meu pai é Vitor.

³ É o “destino”, que não pode ser desobedecido nem pelos próprios deuses.

⁴ Sofrimento progressivo imposto pelo destino.

⁵ “Suave manhã” é um dos possíveis significados para o nome de minha mãe: Lindalva.

determinada: minha mãe.

Minas nos acolheu com amor e com uma certa desconfiança, do modo como havia de ser. Calejados pelas experiências de outrora, não nos deixávamos seduzir pelas poucas posses que conquistamos – até mesmo porque o plano de minha mãe não era acumular bens, mas investir todos os seus recursos na formação escolar dos filhos; essa era a grande herança que queria nos deixar... E conseguiu!

As paisagens mineiras têm a magia de nos manter constantemente predispostos à introspecção reflexiva – talvez pelo contato com a natureza, que nos tranquiliza no abraço de cada montanha alterosa; ou pelo sentimento de paz e segurança que aquelas muralhas naturais nos conferem. Foi nesse lugar que comecei a construir a minha história na educação, marcada desde o início pelo fascínio e pela inquietação.

Aquele ilusório encantamento pelos bens materiais, próprio dos tempos de Brasília, deu lugar a um fascínio, mais real e libertador, baseado na valorização do conhecimento que conduz a novos patamares de pensamentos e possibilidades. É certo que a educação sozinha não tem o poder de mudar a sociedade. Porém, como afirma o mestre Paulo Freire, “... sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Isso porque a educação atua na formação das pessoas, de suas crenças, valores, cosmovisão. Elementos essenciais na construção de um mundo melhor para todos e para cada um, e que formam as bases daqueles que acreditam na grandeza da missão de educar homens e mulheres para que sejam críticos e autônomos, sujeitos sem os quais nenhuma transformação é possível.

A inquietação, em minha história, veio pelo estranhamento diante dos conflitos políticos e sociais que, ou não eram discutidos, ou eram tratados com superficialidade na sala de aula – lembro-me de certo episódio em que uma professora fez uma oração em agradecimento pelo *impeachment* do Collor e, ao ser questionada sobre o que a motivou para a oração, argumentou que ele só sabia praticar esportes e que, por isso, não podia ser presidente. Mesmo sendo ainda menino, já entendia que aquela resposta era inapropriada para o tamanho do problema – é lamentável perceber que, anos depois, a qualidade da reflexão não

melhorou no caso do *impeachment* de Dilma Rousseff.⁶

Retomando a inspiração das tragédias gregas, no final da oitava série comecei a dar mais vazão à minha *hybris*.⁷ Decidi fazer o segundo grau junto com o curso técnico de eletrônica – na época eram quatro anos de formação concomitantes. Quase que paradoxalmente, foi nesse período de formação técnica que descobri a Filosofia, através de uma aula que foi colocada no último período do curso para preencher um horário que estava vago. Esse primeiro contato com a Filosofia me abriu os olhos para a possibilidade de uma formação crítica sistematizada, que me permitisse entender melhor o mundo e atuar nele com mais propriedade. Essa experiência foi tão marcante que, três anos depois, decidi abandonar o curso de Engenharia Elétrica para me graduar em Filosofia.

Os anos de formação filosófica foram intensos e se desenrolaram dentro do Seminário Arquidiocesano Nossa Senhora Auxiliadora, em Pouso Alegre, Minas Gerais. Sob a orientação de professores como Dom Luciano Mendes, Dom Tomé Ferreira, Dom Dimas Lara, Pe. João Batista Libânio, Pe. Giorgio Paleari, Tiago Adão Lara, dentre tantos outros, pude perceber o alcance e a importância do pensamento crítico na formação da pessoa humana. Aliás, o próprio conceito de pessoa humana passou a ter novo significado, enriquecido pela ideia de dignidade que fundamenta a sua essência. No último ano de Filosofia, iniciei a minha missão docente: tornei-me um professor. Para mim, essa experiência foi como ter sido ordenado sacerdote; mudou a minha alma e o meu jeito de ser no mundo. Nos anos que se sucederam, vivi outra grande experiência de formação acadêmica: formei-me no curso superior de Teologia, do Instituto Teológico Interdiocesano São José, também em Pouso Alegre. Nesse período, conheci a Teologia da Libertação e me envolvi com movimentos ligados a ela, como as CEBs e o Grito dos Excluídos. Nesses movimentos, conheci outro modelo de formação, voltado para a reflexão crítica e para o compromisso com a comunidade. Neles, o professor não só ensinava, mas aprendia – e muito – e a educação era entendida como um processo de construção coletiva. Nessa época, já

⁶ Durante a votação do processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados, o Brasil e o mundo viram um dos momentos mais lamentáveis da história política brasileira, marcado por argumentos frágeis e inapropriados, que revelaram uma espécie de semiformação política, denunciada na fala e na postura de nossos representantes políticos.

⁷ Sentimento que conduz os heróis da tragédia à violação da ordem estabelecida através de uma ação ou comportamento que se assume como um desafio aos poderes instituídos.

era coordenador pedagógico na escola em que também lecionava. Foi, então, que se desenrolavam mais dois importantes elementos dessa história trágica: a *peripécia*, quando assumi a direção geral da escola em que trabalhava; e a *anagnórise*,⁸ com o mestrado em Educação.

A experiência de gestão ampliou minha visão sobre a educação. O contato frequente com professores, alunos e pais exigiu de mim uma prática educativa bem articulada, com boa fundamentação teórica e planejamento participativo. Os subsídios para isso vieram com o curso superior de pedagogia. Nele, pude estudar as teorias de Piaget, Montessori, Anísio Teixeira, Paulo Freire e outros. Foi nessa fase que descobri as relações e implicações entre as ideias dos pensadores da Escola de Frankfurt, que fundamentam essa pesquisa, e a educação. Tais ideias me chamaram a atenção pela preocupação que expressam com a dominação imposta pelo capitalismo, que gera alienação e degradação das condições de vida. Sem dúvida, essa era uma boa chave de leitura para entender um mundo em que poucos têm muito mais do que precisam, enquanto muitos não têm nada. Eis o elemento trágico que faltava: a *Katharsis*.⁹

Com o duplo compromisso de aprofundar meus estudos em educação e aprimorar a minha práxis pedagógica, desenvolvi uma pesquisa de mestrado, entre 2011 e 2013, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada “Educar para o pensamento crítico – um estudo sobre a teoria de Adorno aplicada à educação”, em que assumi o objetivo de investigar a teoria de Adorno a respeito do significado e do alcance do pensamento crítico para a emancipação humana, identificando no ambiente educacional elementos de alienação que impedem tal emancipação e propondo pistas de reflexão para superá-los. Para tanto, apliquei uma pesquisa qualitativa exploratória em um grupo de estudantes concluintes do Ensino Médio de uma escola pública de referência, no interior do Estado de Minas Gerais. Como resultado, pude tratar temas importantes como: a relação entre alienação, formação e trabalho; a dialética diante da consciência coisificada; a relação entre educação e poder; o papel do pensamento crítico na educação.

⁸ Elementos da tragédia que significam, respectivamente: evento imprevisível que altera o normal rumo dos acontecimentos; reconhecimento, como passagem do ignorar ao conhecer.

⁹ Catarse é a purificação das emoções e das paixões.

Na defesa da dissertação de mestrado, alcancei a nota máxima, conferida pela banca de examinadores formada pelo meu orientador, o professor Alípio Casali, pelo professor Wolfgang Léo Maar e pela professora Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos. Ao final da arguição, a banca me conferiu o desafio de, através de uma pesquisa de doutoramento, desenvolver o tema da *semiformação*, a partir da relação entre formação e trabalho. O aceite do desafio motivou o presente trabalho de pesquisa, que decidi desenvolver pela Universidade de São Paulo (USP), por dois motivos: primeiro, a possibilidade de alcançar o que, até pouco tempo, parecia impossível: o título de doutor pela USP; segundo, a oportunidade de estudar num dos principais centros de referência em educação do Brasil e do mundo.

Na pesquisa de doutorado, assumi o objetivo de investigar a teoria da Semiformação, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, comparando-a com as ideias de formação e trabalho identificadas nos cursos técnicos da Escola Técnica do Centro Paula Souza (ETEC), de Taubaté, São Paulo. Também me propus: identificar os elementos que impedem a formação de um pensamento crítico emancipado e propor pistas de reflexão para superá-los; investigar o conceito de trabalho formulado pelos sujeitos da pesquisa; reconhecer as atitudes, pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, que são valorizadas pelos sujeitos da pesquisa; verificar o valor atribuído, pelos sujeitos da pesquisa, às experiências formativas vividas na escola e no trabalho; identificar se há atitudes que expressam autonomia de pensamento em relação aos padrões sociais estabelecidos pela sociedade.

Diante dos desafios atuais da sociedade capitalista, parece ser extremamente relevante a proposta de uma pesquisa que contribua com a reflexão sobre a realidade dos cursos técnicos, para que sejam críticos e emancipatórios, voltados não somente para o mercado de trabalho, mas também para o mundo do trabalho. Sendo assim, tais cursos poderão contribuir na formação do sujeito que quer assumir o senhorio de si mesmo, através de uma formação humanística consistente, capaz de superar a semiformação e o caráter repressivo e unilateral da indústria cultural. Com isso, pretende-se contribuir com a formação de uma consciência crítica, livre, capaz de gerar autonomia em meio à adaptação própria do processo pedagógico.

Esse breve exórdio retrata uma biografia que tem sido escrita com a ajuda de muitas pessoas, por muitos caminhos que ora se cruzam, ora se distanciam,

mantendo viva a vontade de continuar caminhando, construindo novos caminhos que ajudarão a compor o mapa maior de uma história que ainda está em curso. Nesse itinerário, assumi, como caminho principal da minha vida, a Educação, que me oportuniza trabalhar por uma formação em favor da emancipação humana e da consequente melhoria das condições de vida.

Um caminho, muitas histórias

A Educação é um caminho com muitas histórias, que ora se complementam, ora se contradizem, num universo quase infinito de narrativas que envolvem pessoas, lugares, teorias, sonhos, e tantos outros elementos que nos ajudam a entender a complexidade desse itinerário. Retomaremos alguns trechos desse caminho para ilustrar essa pesquisa, envolvendo-a no recorte científico proposto. Iremos do medievo até nossos dias, passando pelo histórico breve do Centro Paula Souza – objeto de estudo desse trabalho.

O modelo de escola que conhecemos hoje é fruto de um desenvolvimento histórico-filosófico-político marcado, dentre outras coisas, pela relação dialética entre formação e trabalho. Na Idade Média, a sociedade era feudal, a vida era predominantemente rural e as cidades eram pequenos núcleos subordinados ao campo. Havia, basicamente, três classes sociais: os proprietários de terras (nobres e clérigos), os trabalhadores rurais (servos) e os artesãos. As relações sociais eram tidas como naturais e passadas de geração em geração através da tradição oral. Os conhecimentos necessários à produção eram adquiridos no próprio processo de trabalho. As poucas escolas que existiam estavam ligadas às paróquias ou catedrais e destinadas exclusivamente às elites. Com a Idade Moderna, algumas transformações na forma de produzir começaram a ocorrer. Houve desenvolvimento das forças produtivas; produção de excedentes; incremento do comércio; surgimento de uma nova classe enriquecida, ávida por poder político; desenvolvimento das cidades; deslocamento de servos para áreas urbanas; avanço científico e tecnológico;

desenvolvimento da manufatura e, posteriormente, da indústria. Essas mudanças geraram adequação da superestrutura. Surgiram novos saberes, mais sofisticados, que exigiram aprendizagem sistemática. Com isso, surgiu também a necessidade da escola para qualificar mão de obra, inculcar novos valores e transformar súditos em cidadãos. Daí a função original da escola enquanto instrumento de consolidação da ordem burguesa (LINS, 2003).

As mudanças sociais foram influenciadas por diversos movimentos históricos, filosóficos e políticos. Destaco dois dos mais relevantes: o Iluminismo e o Liberalismo. Com o Iluminismo, o movimento intelectual do século XVIII (sobretudo na França) expressava o pensamento da burguesia revolucionária, que nutria uma crença inabalável na capacidade da razão humana de conhecer – o homem é o sujeito do conhecimento e o critério de verdade não é mais a revelação, nem a autoridade eclesiástica, mas a evidência racional que produz esclarecimento. Surgem, então, o otimismo cultural, a religião natural e os direitos humanos. Já o Liberalismo desenvolveu-se referenciado pelos princípios de liberdade, individualidade, igualdade, propriedade e democracia. Esses princípios definiram a missão da escola, que era a de ajudar a difundir essa nova visão de mundo para consolidar a ordem burguesa. Os princípios liberais tiveram reflexos na educação. A liberdade passou a ser vivida em dois sentidos: liberdade para ser educado (liberdade de conteúdos) e liberdade para educar (espaço para a iniciativa privada). Com o crescente individualismo, cada aluno passou a ser responsável pelo próprio sucesso ou fracasso na escola. O princípio da igualdade exigiu da escola a função equalizadora (instrumento de ascensão social). Quanto à propriedade, a educação surgiu como meio de inserção no mercado de trabalho e aquisição de posses. Por fim, o princípio da democracia fez da escola o lugar de preparação para o exercício da cidadania (LOMBARDI; SANFELICE, 2007).

No século XX, além da concepção liberal, outras concepções nortearam o desenvolvimento da educação, como, por exemplo, a concepção reprodutivista, cuja tese principal é a de que a escola, além de não promover a equalização social, ainda faz o oposto: reproduz, reforça e legitima a desigualdade. Porém, foi a concepção dialética da educação, cuja teoria se apresenta como síntese entre as concepções liberal e reprodutivista, que apresentou a escola como instrumento de reprodução e

de transformação da sociedade, entendendo que entre educação e sociedade existe uma relação de determinação recíproca, embora o elemento determinante em última instância seja a sociedade. Portanto, as contradições da sociedade se manifestam também na escola (SAVIANI, 2000), ou seja, no ambiente escolar as contradições sociais também estão presentes, uma vez que a escola é um núcleo social. Afora as concepções socioeducacionais conflitantes, o acelerado processo de urbanização das últimas décadas, que transferiu a maior parte de nossa população do campo para a cidade, trouxe sérios problemas para a educação escolar, como: demanda explosiva; empobrecimento dos recursos didático-pedagógicos; professores sem formação apropriada e com baixos salários; imposição da profissionalização dos alunos de modo universal e compulsório, entre outros.

Assim, a *educação pública das últimas décadas* (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional **apartheid social** implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a *crise da Educação* e a *atuação político/pedagógica dos educadores* (CORTELLA, 2009, p. 13).

Além dos problemas gerados pela urbanização acelerada, a educação também sofreu com a imposição da ideologia defendida pelas elites dominantes aos diversos modelos e programas educacionais. A intenção era garantir a formação de profissionais capazes de manter a autorreprodução do capitalismo, assegurando, assim, a manutenção do *status quo* que garante, por sua vez, a manutenção do poder nas mãos dos dominantes. No Brasil, a formação decorrente dessa ideologia dominante é caracterizada por elementos bem definidos.

Num panorama amplo, podem ser contemplados alguns elementos dessa formação, ressalvadas exceções promissoras inseridas em distintas regiões e instituições: foi havendo um decréscimo dos estudos humanísticos e abandono da filosofia; a substituição do francês (e do grego e latim) pelo inglês; a tendência a valorizar os estudos abstratos e o formalismo; a realização de vestibulares informativos; a visão cultural substituída por ações de extensão; uma pesquisa sem conteúdo crítico; uma avaliação baseada em critérios quantitativos; uma acelerada expansão do ensino privatista mercantil nas últimas décadas com muitas instituições de baixíssima qualidade; forte deterioração do ensino público, entre outros elementos (WANDERLEY, 2006, p. 66).

Na época colonial, surgiu o ensino técnico para suprir a necessidade de ensinar carpintaria, tecelagem e outras atividades nos engenhos de açúcar, para os escravos, trabalhadores e suas famílias. As escolas profissionais e técnicas,

fortemente marcadas pelo assistencialismo, garantiam o fornecimento de materiais didáticos e acesso a títulos específicos. Com o advento da República, o ensino primário e profissionalizante se espalhou por todo o Brasil.

Na primeira década do século XX, o governo brasileiro criou uma rede de 19 escolas de aprendizes-artífices em diversas capitais brasileiras. Em São Paulo, tais escolas foram implantadas nos bairros operários da Luz, Bom Retiro, Brás e Mooca. Essas ações foram potencializadas por várias iniciativas das associações de trabalhadores, que promoviam diversas atividades relacionadas à educação profissional. O crescente desenvolvimento industrial impulsionou a criação das escolas profissionais oficiais, que tinham como objetivo a formação qualificada da mão de obra trabalhadora, tanto masculina quanto feminina. A Lei Federal nº 1214, de 24 de outubro de 1910, e o Decreto Estadual nº 2118-b, de 28 de setembro de 1911, garantiram a criação de escolas especializadas no ensino das artes e ofícios para alunos a partir de 12 anos de idade. Essas escolas tinham a missão de promover formação e qualificação às camadas mais pobres da população para que pudessem ocupar o mercado de trabalho na indústria e no comércio. Nas escolas masculinas, ensinavam-se as artes industriais para profissões como ajustador, ferreiro, pedreiro, pintor, tecelão etc. Já nas escolas femininas, o estudo era mais voltado para os trabalhos manuais, como confecções, rendas e bordados, além dos cuidados com a saúde familiar e comunitária. Duas escolas se destacaram nesse período: a Escola Profissional Masculina, atualmente conhecida como ETEC “Getúlio Vargas”; e a Escola Profissional Feminina, hoje ETEC “Carlos de Campos”.

Os cursos duravam aproximadamente três anos e eram organizados em aulas teóricas, desenvolvidas em salas de aula, e práticas, realizadas em oficinas e ateliês. O desenho era o cerne do currículo, capacitando o artesão e o operário para a elaboração de projetos. Em 1914, formou-se a primeira turma. Esse era o sinal de que São Paulo deixava de ser um estado meramente agrícola para se tornar a potência industrial de hoje.

Depois da primeira guerra mundial, em 1919, o papel da mulher na sociedade passou a ser fortemente discutido. A mulher trabalhadora, que também era esposa e mãe, precisava se qualificar bem para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se capacitava para manter seu lar organizado – de acordo com a visão da época.

Por isso surgiram as disciplinas voltadas à administração e às atividades sociais nos currículos dos cursos profissionalizantes que, até então, só ofereciam magistério e enfermagem.

Após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Fernando de Azevedo, em parceria com outros educadores e intelectuais da época, implantou-se o Código de Educação do Estado de São Paulo. Assim, em 1933, as reformas no sistema de ensino paulista se consolidaram. Em pouco tempo, o ensino técnico de São Paulo se tornou referência nacional, com escolas reconhecidas pela formação de profissionais de indiscutível competência, além da produção de importantes itens industriais – durante a Revolução Constitucionalista de 1932, por exemplo, forneciam caldeirões e granadas que depois recebiam carga explosiva no Departamento de Química da Escola Politécnica de São Paulo.

A Resolução nº 2001, de 16 de janeiro de 1968, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, instituiu um grupo de trabalho para estudar a implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois e três anos. No final do ano seguinte, foi criada a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. No início, a instituição recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). Os cursos superiores oferecidos eram nas áreas da Construção Civil e Mecânica. Dois anos depois, em 1971, com a extinção do Departamento de Ensino Técnico do Governo do Estado de São Paulo, as escolas técnicas ligadas a esse órgão foram incorporadas pela rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação. Em 1972, com a instituição da intercomplementariedade, o CEET passa a se chamar Centro Interescolar de Ensino Técnico. Na década seguinte surge a denominação Centro Paula Souza (CPS), em homenagem ao engenheiro, político e professor Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo, atualmente integrada à Universidade de São Paulo.

Na década de 1980, o CPS inicia seu projeto de integração e expansão. Já em 1980, começaram os contatos para integrar seis escolas técnicas conveniadas às Prefeituras, Estado e União, localizadas em São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Campinas, Americana, Jundiaí e Mococa. O Decreto nº 16.309/80, de 4 de dezembro de 1980, integra várias unidades escolares no Centro Estadual de

Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETPS). Por esse decreto, o governador Paulo Maluf determina:

Artigo 1.º - Ficam integradas, a partir de 1º de janeiro de 1981, no Centro Estadual de Educação Tecnológica, “Paula Souza”, autarquia especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, as seguintes Escolas Técnicas:

I - Colégio Técnico Industrial “Conselheiro Antônio Prado”, sediado em Campinas;

II - Colégio Técnico Industrial de Jundiaí, sediado em Jundiaí;

III - Colégio Técnico Industrial “João Baptista de Lima Figueiredo”, sediado em Mococa;

IV - Escola Técnica Industrial “Lauro Gomes”, sediada em São Bernardo do Campo;

V - Colégio Técnico Industrial Estadual “Jorge Street”, sediado em São Caetano do Sul.

Artigo 2.º - Para manutenção do ensino técnico nas unidades escolares de que trata este decreto, observar-se-á o seguinte:

I - fica a Fazenda do Estado autorizada a permitir o uso, a título precário, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, dos imóveis, móveis e equipamentos utilizados atualmente pelas mencionadas Escolas Técnicas.

Artigo 3.º - Os cursos a serem ministrados e as normas de funcionamento das Escolas Técnicas de que trata este decreto serão fixados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

Artigo 4.º - Poderá ser também integrado na estrutura educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” o Colégio Polivalente de Americana, desde que o Município de Americana promova a doação, à mencionada autarquia especial, do imóvel onde se encontra funcionando a referida unidade escolar, enquanto utilizado para esse fim (CEETPS, 2013).

No início da década de 1990, pelo Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, promulgado pelo governador Fleury Filho, foram transferidas ao CEETPS mais 82 escolas técnicas do Estado.

Em 2006, o CEETPS tornou-se uma Autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Atualmente, administra mais de 200 Escolas Técnicas (ETECs) e 56 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais, em mais de 150 municípios paulistas. As ETECs atendem cerca de 220 mil estudantes nos Ensinos Técnico e Médio, em aproximadamente 120 cursos técnicos dos setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. As FATECs atendem mais de 61 mil alunos em 62 cursos de graduação tecnológica. Além do ensino técnico, o CEETPS oferece o ensino médio em três modalidades: integrado ao ensino técnico, em três anos e período integral; regular não

integrado ao ensino técnico, em três anos e em meio período; integrado ao técnico na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA.

Não é exagero afirmar que o CEETPS é uma das mais importantes e reconhecidas instituições de ensino do país. Vários de seus dirigentes e professores são conselheiros e consultores da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação. O CEETPS é uma das poucas instituições do estado autorizada a certificar outras instituições educacionais vinculadas ao sistema estadual de ensino, que necessitam de parecer técnico para fins de autorização de cursos novos ou revalidação de autorização de cursos em andamento, conforme dispõe a legislação vigente.

Diante desse breve itinerário histórico, a presente pesquisa se propõe lançar uma luz sobre o CEETPS, mais especificamente sobre a realidade da ETEC de Taubaté, no interior de São Paulo. Essa luz terá o brilho dos pensadores da Teoria Crítica e a intenção de ajudar a construir outras tantas histórias e caminhos que compõem o vastíssimo universo da educação.

Muitas histórias, muitos caminhos: um olhar crítico sobre a educação

O atual cenário sócio-político-cultural exige de nós uma profunda reflexão sobre as diversas crises históricas e os caminhos propostos para superá-las – muitos deles conduziram a sociedade à degradação da formação e à alienação das condições de vida humana.

O grande desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos tempos, que não encontra precedentes na história da humanidade,¹⁰ não foi capaz de impedir que

¹⁰ Nunca em tão curto espaço de tempo se evoluiu tanto na ciência e na tecnologia. Há apenas 60 anos após a construção do primeiro computador digital, que ocupava uma área de 180m² de construção, é possível carregar no bolso um *smartphone* com capacidade de processamento um milhão de vezes superior. Outro bom exemplo desse desenvolvimento são os transplantes de órgãos humanos. O primeiro transplante de coração que obteve sucesso

a civilização contemporânea fosse tomada por um espírito alienante que atua desde a esfera menor até a global. Aliás, a formação e o aprofundamento do próprio conceito de civilização ainda não têm sido experimentados pela maioria das pessoas, já que muitas delas ainda vivem em condições subumanas, sem o mínimo necessário para garantir a sua dignidade. O advento da chamada “era planetária”, tão discutida por pensadores como Morin, Ciurana e Motta (2003), tem evidenciado várias contradições sociais que geram crises profundas, bem como a dificuldade de superação das mesmas. Em todos os cenários sociais, tem-se a impressão de que o processo de humanização tem sido substituído pelo de hominização, a autonomia consciente e libertadora tem dado espaço à heteronomia alienante. Exemplo disso é a prática do consumo excessivo incentivada pelo capitalismo monopolista – o mesmo que gerou, neste último século, crises, guerras e revoluções.

Deixando de promover a reflexão e o domínio do conhecimento, a educação formal passou a reforçar tal situação social. Por isso, a questão da desalienação tornou-se imperativa para a educação, ou seja, a emancipação humana diante da situação de alienação em que se encontra a sociedade de nossos tempos se torna cada vez mais necessária. Para entender tal justificativa, é preciso assumir que por meio da educação pode-se construir algo significativo em favor de tal emancipação, desde que haja uma postura permanente de questionamento das respostas prontas e do conhecimento fragmentado, direcionado somente aos resultados quantificáveis, como, por exemplo, os exames e as competições. Essas práticas educacionais não têm conseguido promover a autonomia do pensamento, pelo contrário, o que fazem é reforçar a alienação do *mundo administrado*.¹¹

A chamada *Indústria Cultural*¹² tem ganho cada vez mais força através do desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação eletrônicos e virtuais. E a educação ainda é instrumento a serviço dessa indústria gerida pela economia

ocorreu há 40 anos – o paciente sobreviveu apenas 18 dias, morrendo de infecção. Hoje, só no Brasil, são realizados com sucesso mais de 200 transplantes por ano, segundo a Associação Brasileira de Medicina.

¹¹ Essa expressão foi usada por Theodor Adorno para se referir à sociedade contemporânea, marcada fortemente pelo capitalismo que “administra” a vida das pessoas.

¹² Termo cunhado por Adorno e Horkheimer, em sua *Dialética do Esclarecimento*, para mostrar a regressão do esclarecimento à ideologia que transforma os bens culturais em bens de consumo. Cf. in ADORNO; HORKHEIMER, 1985, pp. 99-138.

capitalista. Isso significa que a educação contribui para que a formação se degrade a ponto de se tornar uma semiformação. Os pensadores da Escola de Frankfurt – Adorno, Horkheimer e Marcuse – denunciam essa realidade de degradação do saber diante da economia e de seus senhores. Segundo eles, o poder exercido pela elite econômica submete o conhecimento em seu favor e reduz a razão a uma condição meramente instrumental. Esse poder está a serviço da economia burguesa e dos seus representantes, em todos os cenários em que atuam (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A emancipação pela razão, esperada pelos pensadores do século XVIII, que prometia avanços no campo do conhecimento, da ética e da sociedade, não se realizou. Apesar desse cenário obscuro, a racionalidade ainda não foi descartada. Pelo contrário, o resgate do pensamento crítico, proposto pelos frankfurtianos, parece ser um caminho razoável para a formação capaz de promover a emancipação do ser humano diante das crises que o oprimem. A semiformação deve ser vencida pela resistência diante da razão condicionada à superfície das coisas, incapaz de ler em profundidade o objeto analisado.

Os atuais desafios apontam para a necessidade de superação da ideia ingênua de que o progresso civilizatório e cultural deve ser conduzido exclusivamente pelos que detêm o poder – afinal, numa democracia madura, são eles “os representantes do povo”. Nesse caminho, é importante estruturar uma proposta de discussão capaz de contribuir na reorganização da educação, para que seja dialeticamente crítica, no sentido de livrar o homem da ignorância paralisante e permitir a ele o senhorio de si mesmo, através de uma formação emancipatória diante do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento instrumentalizado e reducionista.

Da visão ingênua que crê a cultura e a civilização como caminhos de mão única que sempre se distanciam da incultura e da barbárie, passamos hoje, após os traumas que afloraram neste século, à visão crítica que reconhece civilização e barbárie como processos intercomplementares, mistos, mesclados. É essa indissolubilidade aparente que convém trabalhar para obter com a educação alvos tão necessários como a autonomia individual, a emancipação (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 14).

O utilitarismo exacerbado com que a educação ainda é tratada fomenta continuamente a alienação da formação. Assiste-se, no cotidiano da escola, ao desenvolvimento do fenômeno batizado por Adorno de “semiformação”, que expressa a consciência humana dominada pela comercialização e pela banalização dos bens

culturais. Esse processo, próprio da sociedade capitalista, é responsável por alienar o ser humano das suas condições de vida. Portanto, a crise da educação é, na verdade, a crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Ao se tornar mero instrumento da Indústria Cultural, a educação se enfraquece na medida em que deixa de incentivar a capacidade de reflexão e o domínio pleno do conhecimento. Como consequência, assistimos a uma atrofia progressiva da autorreflexão e da autonomia humana. O conhecimento e a reflexão foram instrumentalizados, tratados de forma banalizada.

Nos cursos técnicos, é comum o uso da técnica instrumental, que privilegia a absorção de conhecimentos específicos, fracionados, que garantem o diploma de especialista exigido pelo mercado de trabalho, sem oferecer uma visão mais ampla da realidade. Sendo assim, a escola encontra dificuldades para promover uma formação crítica capaz de gerar emancipação – nesse sentido, o que se tem é a semiformação. Como consequência, alguns sintomas se tornam evidentes, sobretudo entre os jovens, como: falta de perspectivas e de projeto de vida; desinteresse pela formação; visão utilitarista da educação; dentre outros. É desse cenário que surge a pergunta reveladora do problema central dessa pesquisa: como o fenômeno da semiformação se expressa no cotidiano escolar de um grupo de estudantes da ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin, de Taubaté, São Paulo? De certa forma, Adorno já aponta para esse problema ao evidenciar a ausência de posicionamento, na educação, em favor da emancipação.

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 2006, p. 172).

Na sua *Dialética do Esclarecimento*, Adorno corrobora a necessidade de uma emancipação autêntica do pensamento. A despeito dos questionamentos em relação aos ideais iluministas de emancipação pela razão, ele dá indícios de que ainda espera mudanças a partir da razão, norteadas por uma formação crítica capaz de promover tal emancipação, superando a semiformação. Esse será o mote de análise da pesquisa aqui proposta. Com isso, pretende-se investigar a teoria da semiformação, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, comparando-a com as ideias de

formação e trabalho identificadas nos cursos técnicos da ETEC de Taubaté. Esse objetivo está alinhado com a ementa proposta pela área temática de Filosofia e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma vez que busca discutir aspectos relacionados ao conhecimento e à prática no campo educacional sob uma perspectiva filosófica. Ao perseguir esse objetivo, pretendo reconstruir as bases da minha ação pedagógica, aprofundando-as a partir da compreensão da realidade dos estudantes do ensino técnico.

O presente trabalho se desenvolverá a partir de uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada na teoria da *semiformação*, elaborada por alguns pensadores da Escola de Frankfurt. A pesquisa de campo foi realizada para servir de base exploratória para o desenvolvimento das ideias aqui abordadas, e foi aplicada em um grupo de estudantes de diversos cursos técnicos de uma escola do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETPS), do interior do Estado de São Paulo. No que se refere à coleta de material teórico-bibliográfico, a metodologia utilizada foi a leitura, análise e interpretação de fontes primárias do pensamento frankfurtiano sobre o fenômeno da semiformação, bem como o estudo de fontes secundárias que permitiram agrupar subsídios para o entendimento das ideias e questionamentos que foram levantados. A opção pela pesquisa qualitativa se deu por conta de ser a mais adequada ao objetivo que o projeto se propôs.

Assim, o primeiro capítulo dessa pesquisa apresenta as bases teóricas que servirão de referência durante todo o estudo. Esse momento teórico traz uma breve conceituação do movimento denominado Teoria Crítica, bem como seus desdobramentos na história do pensamento moderno-contemporâneo. Também são apresentadas importantes categorias do pensamento crítico, como a da Formação Cultural e da Indústria Cultural, que ajudam a entender o fenômeno da Semiformação e suas implicações na perda de autonomia dos sujeitos. Nesse itinerário são apontadas as diferenças entre os conceitos de *Bildung* e *Halbbildung* – o primeiro ligado à ideia de formação cultural e o segundo à ideia de semiformação.

O momento técnico da pesquisa será desenvolvido no segundo capítulo, com a apresentação dos fundamentos metodológicos deste trabalho, bem como os resultados colhidos na entrevista com os participantes da pesquisa. A entrevista foi feita através de um questionário intitulado “escala de formação e trabalho”. Como estratégia

de ação, buscou-se levantar alguns elementos que denunciassem o fenômeno da semiformação na escola, por meio de provocações feitas a partir dessas ideias de formação e trabalho. Apesar do uso de diversos dados quantitativos, há uma primazia da análise exploratória, como norteadora das reflexões levantadas na apreciação desses dados – daí, o caráter qualitativo da pesquisa.

Ainda que o recorte da pesquisa esteja bem delimitado, o presente estudo pretende ampliá-lo, na medida em que possibilita a investigação em outros ambientes educacionais a partir das contribuições dadas pelos resultados aqui alcançados. Nesse sentido, o terceiro e último capítulo desenvolve um estudo sobre as categorias críticas aqui abordadas e suas implicações na educação, sopesando as informações coletadas na pesquisa de campo. Com isso, pretende-se entender melhor as ideologias presentes no ambiente escolar, bem como a semiformação em curso, através de estudos sobre a alienação, o currículo, a relação entre formação e trabalho, o pensamento crítico e a emancipação.

No final deste estudo, nas considerações finais, fica confirmada a ideia de que educar para o pensamento crítico e para a emancipação das consciências e dos sujeitos deve ser um compromisso geral de toda a formação promovida nos mais diversos ambientes e níveis sociais. Essa é uma condição *sine qua non* para a superação da lógica capitalista, promovida pelo mundo administrado, e consequente melhoria das condições de vida.

CAPÍTULO I

Teoria Crítica e os caminhos para a emancipação

*“Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”¹³.
(Theodor Adorno)*

A chamada Teoria Crítica da Sociedade, elaborada pelos pensadores da Escola de Frankfurt,¹⁴ tornou-se uma das teorias mais respeitadas e influentes do século XX, e ainda hoje oferece importantes elementos de análise da sociedade. Polêmica desde sua elaboração, começou a ganhar forma na década de 1930, com a divulgação do estudo intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de Max Horkheimer, inspirado na sociologia alemã e no marxismo de Georg Luckács. Desde que assumiu a direção do Instituto para Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, Horkheimer organizou diversos colóquios multidisciplinares entre a Filosofia, Sociologia, Psicanálise, História e Artes.

Horkheimer propõe um rompimento com as formas tradicionais de pesquisa na área de Ciências Sociais, trazendo para o centro das discussões a análise entre a teoria tradicional e a teoria crítica, no intuito de entender profundamente a relação entre o sujeito e o objeto – objetividade e subjetividade – durante o processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, importa entender como o sujeito se comporta diante do objeto na relação epistemológica de construção da realidade. Nesse caminho, teceu importantes reflexões acerca do que comumente se entendia como ciência e como conhecimento, apontando as incoerências que as teorias tradicionais traziam em seus conceitos. Porém, isso não significou a renúncia total das teorias tradicionais, mas a consciência de que era necessário atribuir-lhes um novo

¹³ ADORNO, 2005, p. 18.

¹⁴ Formada por um grupo de intelectuais alemães ligados ao Instituto para Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, a Escola de Frankfurt elaborou o pensamento que ficou conhecido como Teoria Crítica. Dentre os principais pensadores dessa escola, temos: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

significado, entendendo que a ciência e a técnica frequentemente se transformam em mercadoria, no chamado “mundo administrado pelo capital”.¹⁵

A própria compreensão da Teoria Tradicional faz emergir dialeticamente o conceito de Teoria Crítica e, por outro lado, só a consciência desta última pode criar a Teoria Tradicional. Há aqui uma determinação recíproca entre ambas, de modo que a existência de uma pressupõe a existência da outra (PRESTES, apud PUCCI, 1995, p. 87).

Via de regra, na ciência desenvolvida pela Teoria Tradicional, o método praticamente desconsidera o sujeito, em favor do objeto analisado. Isso se impõe como uma generalização que desvela uma ciência homogênea, dogmática e cartesiana. Para Horkheimer, Adorno e Marcuse, essa lógica desconsidera as contradições e elimina os sujeitos na análise objetiva dos fatos pesquisados, o que favorece a alienação e a formação precária e, muitas vezes, equivocada.¹⁶

(...) o conceito de teoria crítica refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus princípios doutrinários (GIROUX, 1983, p.10).

No começo, a Teoria Crítica se aproximava do pensamento marxista,¹⁷ porém, já nos seus primeiros estudos, percebe-se uma ruptura dialética com o marxismo. Isso porque, ao negarem as teorias tradicionais, os frankfurtianos também abandonaram alguns elementos do marxismo. Horkheimer, por exemplo, não concorda com os marxistas que atribuem ao proletariado uma visão social privilegiada – segundo ele, essa atribuição é tão pragmática quanto a proposta pelas ciências naturais, o que denuncia a atuação da racionalidade tecnológica corrompendo o conceito de classe do marxismo.

¹⁵ O conceito de “mundo administrado” é inerente ao de “indústria cultural”, apresentado por Horkheimer e Adorno, pela primeira vez, em 1947, na obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113). Resumidamente, indica a consciência manipulada das massas, impeditiva do desenvolvimento do pensamento crítico e que penetra no processo de formação do indivíduo, ou seja, em todos os níveis da cultura.

¹⁶ O equívoco e a precariedade da formação são alguns dos elementos que caracterizam o fenômeno chamado de *semiformação*.

¹⁷ No início, a Teoria Crítica era conhecida como *Materialismo Multidisciplinar*, o que demonstra a influência marxista em sua gênese.

Ao conceberem a Teoria Crítica, os pensadores frankfurtianos afirmam o seu caráter científico contra a barbárie humana e em prol da emancipação, sobretudo no que se refere à dominação cultural e social. Assim, a produção científica e crítica se dá prioritariamente pelo desenvolvimento do pensamento crítico, cuja primeira expressão é o *questionamento*. Constituindo-se como ação fundamental da teoria crítica, o ato de questionar é historicamente reconhecido pelo seu valor dialético e material. A partir da análise crítica rigorosa, apoiada por uma metodologia igualmente rígida, os antagonismos oriundos do questionamento – verdade e falsidade, essência e acidente, ideologia e emancipação – desvelam suas aproximações e distanciamentos na construção material da história. Nesse caminho, os conceitos e seus significados são tratados ora de forma hostil, ora de forma fetichizada. Ou seja, no decorrer da história, diversos sentidos são dados aos antagonismos do pensamento, o que evidencia a necessidade de se revelar os motivos da hostilização, da fetichização ou do privilégio de um significado em detrimento do outro, de acordo com os contextos em que estão inseridos. Na busca de uma consciência crítica legítima, a análise sistemática dos antagonismos e o esclarecimento dialético de seus significados se tornam exigências para a emancipação do pensamento e para o estabelecimento da verdade.

Cada período histórico desenvolve sua própria verdade, que se transforma no guia de seu processo histórico. Verdadeiro, para os frankfurtianos, é tudo aquilo que promove uma mudança social na direção de uma sociedade racional, ou seja, de uma sociedade que esclareça a luta contra os irracionalismos presentes na barbárie, na violência, na injustiça social, no autoritarismo, no fetiche, no mito etc (PUCCI, 1995, p. 52).

1.1 – A Teoria Crítica:¹⁸ superação do tradicionalismo

No período entre guerras, a Alemanha vivia um momento bastante turbulento

¹⁸ A presente pesquisa assume a Teoria Crítica da Sociedade como referência porque reconhece o seu poder de análise social, sobretudo no que se refere ao trabalho, à cultura, à ciência e à tecnologia. No Brasil, existem vários grupos de estudos e pesquisas em universidades públicas e privadas, que organizam e produzem temas sobre a relação entre Teoria Crítica e Educação.

de sua história. As articulações políticas do Partido Nacional Socialista, representante maior do nazismo, levaram Adolf Hitler a uma grande ascensão política. Com uma propaganda nacionalista e marcada pela xenofobia, Hitler alcançou apoio popular defendendo uma política baseada na força enquanto recurso maior para os problemas alemães. Desse modo, as organizações de trabalhadores e os seus partidos políticos foram perseguidos e, praticamente, dizimados. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros estudos de um movimento intelectual que ficou conhecido como Escola de Frankfurt e cuja consolidação teórica foi chamada de Teoria Crítica. Portanto, alguns dos fatores que marcaram a gênese dessa teoria, bem como o seu desenvolvimento posterior, foram: a retomada dos estudos marxistas na Alemanha; o surgimento e a ascensão do nazismo; os eventos que envolveram a Segunda Guerra Mundial; o grande desenvolvimento econômico no pós-guerra; o stalinismo.

No início da década de 1920, Felix Weil – filho de um rico empresário do ramo de cereais – organizou a *Primeira Semana de Trabalho Marxista*, que tinha como propósito difundir a noção de um marxismo alemão puro e verdadeiro. Durante a Semana, surgiu a ideia da fundação de um instituto de pesquisa independente, o que se concretizou pouco tempo depois, graças a uma doação realizada pelo pai de Weil e pela parceria estabelecida com o Ministério da Educação, que lançou um decreto criando o Instituto para Pesquisa Social, em 1923.¹⁹ Desde o início, havia a exigência de que o diretor do Instituto deveria ser escolhido dentre os professores titulares da Universidade de Frankfurt. Sendo assim, o primeiro diretor foi Kurt Albert Gerlach, que teve uma gestão curta, por conta do seu falecimento, em outubro de 1923. Carl Grünberg assumiu e se manteve como diretor até 1930. Em 1931, fundou-se uma filial do Instituto em Genebra, que acabou se tornando o seu centro administrativo. Com a perseguição nazista, em 1933 o Instituto foi obrigado a deixar Frankfurt, o que resultou na abertura de departamentos na Suíça e na França.²⁰

Um importante marco de desenvolvimento do Instituto ocorreu em 1931, com a direção de Horkheimer. Sob sua gestão, a revista que divulgava os principais

¹⁹ Por conta da influência marxista, muitos queriam que se chamasse *Instituto para o Marxismo*.

²⁰ A saída de Frankfurt significou o desenvolvimento do Instituto e a consolidação do movimento denominado “Escola de Frankfurt” – embora esse nome só se firmou após o retorno do Instituto à Alemanha, em 1950.

estudos do Instituto mudou sua linha de pesquisa,²¹ passando a privilegiar a filosofia em detrimento dos estudos econômicos, que detinham a hegemonia até então. A partir daí, delineou-se a identidade do pensamento da Escola de Frankfurt, que passou a tratar as questões relativas à história, sociologia ou política sob a perspectiva de pensadores como Platão, Kant, Hegel, Schopenhauer, Heidegger e outros.

Como já foi mencionada, a consolidação da Teoria Crítica teve início com a publicação do estudo intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de Horkheimer, em 1932. Além do respeito intelectual e político que o Instituto alcançou dentro e fora da Universidade de Frankfurt, sob a direção de Max Horkheimer, também se desenvolveu financeiramente, o que lhe possibilitou uma importante expansão para fora dos limites da Alemanha. Assim, o Instituto passou a contar com importantes pensadores, que analisavam a sociedade a partir do marxismo heterodoxo e das discussões críticas propostas pelos seus membros – dentre os mais atuantes e ilustres, temos: Horkheimer, Pollock, Fromm, Adorno, Marcuse e Benjamim, que tiveram vários estudos publicados na *Revista de Pesquisa Social*.

Para se obter um panorama geral, é possível dividir a história da Teoria Crítica em dois momentos distintos – chamados por Horkheimer, Adorno e Marcuse de “Teoria Crítica ontem e hoje”. Fortemente marcados pelos eventos que envolveram as duas grandes guerras mundiais, os pensadores de Frankfurt, a partir da década de 1930, desenvolveram um modo próprio de elaborar uma rigorosa crítica contra a beligerância dos estados que buscavam o poder a todo custo. Passados cerca de 30 anos, os estudos da Teoria Crítica amadureceram e ganharam experiência, principalmente por conta do triste e brutal tirocínio promovido pelo nazismo (MATOS, 1993). Pode-se considerar o primeiro momento da Teoria Crítica, referente aos estudos produzidos nos anos 1930, como o período de elaboração metodológica e científica, própria dessa escola de pensamento. O segundo momento, referente aos anos 1950 e 1960, é marcado pela crítica contra a sociedade tecnológica caracterizada por posturas individualistas e pelo refinamento dos mecanismos de repressão social do chamado *capitalismo tardio*²² – nesse período, há um forte

²¹ *Revista de Pesquisa Social*.

²² A expressão *capitalismo tardio* é comumente usada pelos teóricos da Escola de Frankfurt para se referir ao capitalismo posterior a 1945, que inclui a chamada “era de ouro do capitalismo” (de 1945 ao início da década de 1970).

interesse em analisar conceitos como ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Percebe-se, portanto, que os desdobramentos históricos que orbitaram em torno dos pensadores críticos influenciaram diretamente seus estudos – ainda mais porque a análise crítica da história é um dos elementos característicos dessa teoria.

De acordo com a Teoria Crítica, o pensamento dialético e histórico não é absoluto, o que significa uma forte influência das condições objetivas da história na definição do que é a verdade. A mediação entre a objetividade e a subjetividade é um importante elemento de constituição da realidade, além de ser um dado fundamental para o esclarecimento dessa mesma realidade. Em outras palavras, a verdade, e o pensamento sobre a mesma, dependem do contexto e das condições em que estão inseridos – diferentemente das teorias tradicionais, que buscam leis absolutas para sustentar a neutralidade que se propõem e também um certo nível de objetividade na análise dos fenômenos.

Na obra *Ideologia da Sociedade Industrial*²³ – *O Homem Unidimensional*, Marcuse chama a atenção para alguns limites históricos presentes na compreensão da sociedade do século XX. As transformações geradas pela revolução industrial, no início do século XIX, eram analisadas e vivenciadas a partir de elementos antagônicos – o proletariado e a burguesia, por exemplo, experimentavam essa nova ordem social a partir de realidades distintas, cada qual com seus valores, necessidades e objetivos. As primeiras tensões geradas por esse cenário serviram de base para Marcuse elaborar uma teoria crítica sobre a sociedade do seu tempo. Segundo ele, o século XX promoveu um crescente progresso técnico que parecia reconciliar as tensões surgidas no século anterior – em nome de um progresso universal, a sociedade industrial aproximou os opostos, suavizou as contradições e padronizou as necessidades, sempre em favor da ideologia dominante. Em menos de um século, a razão técnica, potencializada pela razão política, tornou-se dominante e aceita por toda a sociedade. Isso ocorreu, em boa medida, porque as relações e os fatos sociais foram transformados em mercadorias desejadas por todos os estratos sociais. Portanto, as categorias da teoria social crítica do século XIX, presentes nas

²³ Marcuse prefere a expressão “sociedade industrial” em vez de “capitalismo tardio”.

discussões polarizadas entre proletariado e burguesia, já não eram tão evidentes no século XX.

Essas categorias eram essencialmente negativas, conceitos oposicionistas, definindo as contradições reais da sociedade europeia do século XIX (...) a crítica da sociedade industrial alcançou concreção numa mediação histórica entre teoria e prática, valores e fatos, necessidades e objetivos (...) o progresso técnico levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação (MARCUSE, 1982, pp. 16 a 19).

Segundo Marcuse, a sociedade industrial se importou em formar o homem a partir de sua dimensão objetiva, esquecendo-se da sua subjetividade. É dessa forma que surge o chamado *homem unidimensional*.

Como se constatou, a luta de classes ficou mascarada pela integração racionalizada dos indivíduos, promovida pela sociedade industrial. Segundo Adorno, a integração se tornou uma ideologia que prejudica severamente a formação daqueles que não têm acesso ao que chama de “privilégios da cultura”, fazendo com que se sintam inseridos na sociedade por meio de direitos, valores e necessidades comuns – por exemplo, por meio da prática do consumo, resguarda-se o direito de compra e a satisfação oriunda da aquisição da mercadoria desejada.

A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga. Estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos cem anos. O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 2005, p. 6).

Esse processo de homogeneização das necessidades é perpetuado pelo que Adorno chamou de “Indústria Cultural”, responsável pela formação cultural em favor da ideologia da integração.

Contudo a Indústria Cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como mídia —, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância

com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação. (IBIDEM, p. 8)

Nesse itinerário, a formação promovida pela Indústria Cultural é, na realidade, uma semiformação que promove a alienação das consciências. Ou seja, o desejo de se obter o objeto de consumo integra as consciências de tal forma que elas se tornam passivas diante da dominação imposta pelo capital, através da Indústria Cultural.

1.2 – A *Bildung*: formação cultural para a emancipação

O termo *Bildung* é característico do léxico alemão, frequentemente utilizado como um conceito fundamental da ciência educacional. Foi elaborado entre o final do século XVIII e início do século XIX.

(...) na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neohumanismo e romantismo (MÖLLMANN, 2010, p. 17).

Embora as ideias contidas no conceito de *Bildung* possam ser encontradas em muitos modelos de pensamento educacional-filosóficos de diferentes tipos e línguas, em português não existe um conceito equivalente que encerre todo o seu significado. Os termos mais utilizados como traduções para o português são: *formação*, *cultura* e *formação cultural*. Aqui, utilizaremos o termo “formação cultural”, entendida no sentido amplo, ou seja, como sendo o conjunto das formações que acontecem em todos os espaços sociais, formais ou não, em que os sujeitos estão inseridos.

A importância do conceito de *Bildung* para o pensamento ocidental pode ser constatada pelo número de pensadores que discorreram sobre ele. Nomes como Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Adorno, e vários outros, elaboraram – cada qual do seu modo e a seu tempo – reflexões e propostas acerca da *Bildung*. A influência clássica grega, na concepção do conceito, também se faz presente pela ideia de Paidéia (Παιδεία), que se refere a um fundamento ideal de educação. Assim,

as reflexões sobre a *Bildung* ocupam um espaço de grande importância no pensamento alemão e, por conseguinte, na cultura ocidental. Pode-se afirmar que do conceito grego de Paidéia os alemães elaboraram o termo *Bildung*, e desse surge a ideia de “formação cultural”, utilizada nesta pesquisa (cf. GOERGEN, 2009, p. 26).

Weber confirma que a palavra *Bildung* retrata um dos conceitos mais importantes da língua alemã (cf. WEBER, 2011, p. 49). Algumas expressões evidenciam o nível complexo de significados que esse conceito representa. Wissen (Saber), Kultur (Cultura) e Erziehung (Educação), por exemplo, demonstram a sua complexidade epistemológica. Portanto, a escolha da expressão “formação cultural”, para traduzir o termo *Bildung*, traz consigo a responsabilidade de se garantir a análise complexa do conceito, sobretudo no que se refere ao ideal do saber pedagógico, formal e cultural, que promove a formação emancipatória.

O conceito de formação cultural está estritamente ligado à ideia de crescimento e desenvolvimento permanente do indivíduo ou, segundo Paulo Freire, de humanização.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (...) O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (...)” (FREIRE, 2001, p. 12).

Quanto ao saber pedagógico, a formação cultural promove a educação do sujeito em relação à humanidade que lhe é própria, além de desenvolver formalmente as suas habilidades intelectuais. Entendida dessa forma, a educação se torna um processo permanente de desenvolvimento humano, em vez de mero treinamento transitório para se adquirir um certo nível de conhecimento ou de habilidades específicas.²⁴ Portanto, trata-se de uma formação desenvolvida como um processo em que as sensibilidades espirituais e culturais do indivíduo, bem como todas as outras dimensões de sua vida, tanto pessoais quanto sociais, estão em contínua

²⁴ A formação de habilidades é conhecida pelas palavras alemãs *Erziehung* e *Ausbildung*, que contrastam com o conceito de *Bildung*.

expansão e crescimento. Assim, a consciência se torna mais livre, motivada por uma reflexão permanente de si, do outro e das estruturas sociais em que está inserida. Em outras palavras, a consciência se torna emancipada por meio da expansão do conhecimento e da reflexão crítica do pensamento.

Porém, para que a ideia de formação cultural seja compreendida corretamente, é preciso entender uma questão histórica fundamental para a análise desse conceito: “como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe – Kant, Nietzsche e muitos outros – desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (MAAR, in ADORNO, 2006, p. 15). Em outras palavras, “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”? (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 2). Enfim, por que a *Bildung*, um conceito tão importante para os alemães, não conseguiu promover o esclarecimento que se propôs e ainda se converteu no oposto?

Ao refletirem sobre a *Bildung*, Adorno e Horkheimer afirmam que a razão triunfante, proposta pelos iluministas, de fato não se concretizou. Assim, fundamentam a sua dialética afirmando que, ao tentar promover o esclarecimento, a razão foi instrumentalizada e, assim, acabou reforçando a irracionalidade e a barbárie como frutos de uma alienação opressora.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber(...) Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 17).

A sociedade ocidental propunha, há tempos, o esclarecimento como meio de promoção do progresso humano. O que não esperava é que esse fosse ameaçado por um fenômeno degradante: a barbárie. Aqui está o conflito dialético do esclarecimento: ao tentar promover a libertação do mundo através da razão, acabou forjando uma sociedade totalitária e repressora, que assume o culto à técnica e à

racionalidade como princípios epistemológicos básicos. O sonho de libertação da humanidade se transformou no pesadelo da dominação. Com essa crítica, Adorno e Horkheimer demonstram o poder coercitivo da razão, confrontando o conceito de *Bildung*, que foi excessivamente idealizado na busca da perfeição humana, sem considerar adequadamente as fortes influências do mundo administrado pelo capital.

Para se entender melhor o conceito de formação, Adorno faz uma distinção entre as duas ideias que o constituem. A primeira, refere-se à necessidade permanente de se domar o espírito por meio do desenvolvimento dos potenciais humanos. A segunda, diz respeito ao cuidado que se deve ter com esses potenciais desenvolvidos, para que não se tornem causa de destruição da natureza e, por conseguinte, do próprio homem. A formação seria, portanto, a apropriação da cultura, considerando o que está entre o espírito e a natureza. Se a tensão entre espírito e natureza se desfaz, a hegemonia de uma das partes impedirá o desenvolvimento de ambas, fazendo com que surja e se estabeleça uma formação regressiva, contrária à pretendida, a serviço do fortalecimento da alienação e da barbárie.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (IBIDEM, p. 3).

Na busca pelo equilíbrio, Adorno evidencia o caráter duplo e antagônico da formação: o de autonomia e o de adaptação. A autonomia, almejada pelo espírito, evidencia o processo de dominação estabelecido no cerne da própria cultura. De outro lado, o caráter de adaptação, próprio da natureza, ratifica o domínio dessa sobre a existência, no que concerne à dominação.

O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente (IBIDEM, p. 11).

Tendo em perspectiva esses pressupostos, Adorno considera a *Bildung* como sendo a própria “formação cultural”, enquanto apropriação subjetiva da cultura, responsável pela mediação entre o espírito e a natureza, o homem e a sociedade, a autonomia e a adaptação. Para promover a mediação que se propõe, alcançando elevados objetivos, a formação cultural demanda condições que garantam a real apropriação dos bens culturais. O problema é que a massa popular, que passou a ter acesso a esses bens, não tem garantidas tais condições.

Mas o fato de que os milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, nem mesmo do ponto de vista psicológico, talvez não seja ainda o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais (IBIDEM, p. 6).

Um outro elemento relevante na análise do conceito de *Bildung* em Adorno é a sua relação com a educação. No sentido amplo, esses dois conceitos se confundem, pois todas as formas de educar configuram uma legítima formação cultural. Porém, no sentido estrito, de educação escolar formal, há diferenças significativas, que não devem configurar uma total oposição. Ao contrário, diante da crise da formação cultural, a escola deve se dedicar a promover uma educação de qualidade, capaz de desenvolver conhecimento e reflexão crítica acerca da realidade.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. 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 da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (IBIDEM, p. 2).

Sendo assim, o desenvolvimento da pedagogia²⁵ não deve se dar fora do contexto social em que está inserida. Do contrário, como a história tem mostrado,

²⁵ Na referência supracitada, percebe-se que Adorno também se refere à educação escolar como “pedagogia”.

corre um grande risco de se tornar um instrumento do mundo administrado pelo capital.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (IBIDEM, p. 5).

Segundo a concepção de Adorno, a educação escolar formal deve produzir uma correta consciência em favor da emancipação. Essa é uma exigência política em favor de uma verdadeira democracia.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, pp. 141-142).

Destarte, todo debate em torno de projetos educacionais deve considerar a exigência política da emancipação em favor da democracia. Com essa proposição, Adorno revela uma preocupação maior: impedir a repetição da barbárie, como a de Auschwitz, que significa o fracasso total de todo projeto de formação humana. Daí a preocupação permanente em se acabar com a alienação opressora gerada pela ideologia capitalista. A *Bildung* não pode ser entendida apenas como adaptação à natureza, mas também como autonomia do espírito, sobretudo nesse momento de domínio do capital. Há aqui uma preocupação especial com os mecanismos utilizados pela Indústria Cultural.

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não

se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 2005, p. 6).

Os conteúdos da formação cultural são oferecidos às massas de acordo com o nível e a linguagem que lhes são apropriados, com o objetivo maior de gerar consumo, sem se preocupar com a dimensão emancipatória da formação. Essa tarefa alienante é exercida pela Indústria Cultural.

1.3 – A Indústria Cultural: manipulação das consciências

Antes da elaboração do conceito de Indústria Cultural, Marcuse e Benjamin haviam elaborado duras críticas a respeito da função da cultura e da obra de arte na sociedade que se desenvolvia na direção do capital.²⁶ Ambos foram chamados de *progressistas*²⁷ por defenderem a ideia de que os recursos tecnológicos – como os que eram usados no cinema – deveriam promover o acesso às obras de arte e, assim, formar consciências cada vez mais esclarecidas. A massificação da cultura era vista como um movimento democrático e de formação dos indivíduos. Aliás, “os intelectuais progressistas tendiam a saudar a nova cultura, especialmente o potencial democrático que supunham contido em sua base tecnológica”(RÜDIGER, 2004, p. 73). Porém, a visão progressista não era a única entre os pensadores críticos. A corrente dos conservadores, que contava com Adorno e Horkheimer, defendia uma visão diferente. Para eles, a cultura massificada faria surgir um novo homem primitivo, por se tratar de uma concepção bárbara de cultura.

Com o desenvolvimento do capitalismo tardio, o debate em torno da massificação cultural se aprofundou, corroborando a visão dos conservadores. A

²⁶ E que se tornaria a sociedade industrial, segundo a concepção de Marcuse.

²⁷ Os progressistas desenvolveram teorias culturais críticas a partir das tecnologias utilizadas nas indústrias de cultura das décadas de 1920 e 1930. A popularização das obras de arte, por exemplo, era encarada positivamente pelos teóricos desse grupo.

promessa de uma cultura universalizada através da tecnologia se evidenciou como uma nova forma de opressão, que não tinha nenhum compromisso em transformar a realidade. Assim, a cultura passou a ser uma ferramenta poderosa de dominação e de reforço das desigualdades sociais. Para as massas, restou uma resposta abstrata aos anseios culturais que eram concretos.

(...) uma vez alçada ao poder e diante da reivindicação de liberdade, igualdade e fraternidade concretas, a burguesia responde com a cultura afirmativa: liberdade abstrata, igualdade abstrata e fraternidade abstrata. Todas as realizações da cultura evocam esses valores abstratos” (SILVA, 2005, p. 31).

Os pensadores progressistas perceberam a instrumentalização da cultura e sua redução a mero valor de troca. A promessa da democratização da cultura não promoveu o esclarecimento esperado. Pelo contrário, exacerbou a dominação por meio da alienação que exclui os indivíduos da reflexão crítica presente nas obras de arte. Além disso, havia um elemento nefasto: a ilusão do ideal de liberdade e de felicidade presente na mercantilização da cultura. Benjamin constata a incapacidade de se promover a experiência cultural aos sujeitos, o que afeta suas possibilidades de compreensão dos diversos cenários políticos e sociais em que estão inseridos. O efeito disso é a fragmentação da vida.

A análise crítica de Marcuse, a respeito da massificação da cultura, trouxe importantes contribuições para a elaboração do conceito de Indústria Cultural. Segundo ele, a promessa burguesa de promoção dos valores universais por meio da cultura foi uma grande ilusão, pois não realizou a democratização do esclarecimento e nem a diminuição das desigualdades sociais. Ao se tornar uma categoria abstrata, a cultura transformou as obras de arte em elementos de alienação.

A separação entre o útil e o necessário do belo e da fruição constitui o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da cultura (MARCUSE, 1998, p.90).

Apesar de evidenciar a dimensão alienante das obras de arte, Marcuse também ressaltou o seu potencial transformador. Para ele, na arte ainda era possível encontrar “uma linguagem contestatória e revolucionária nos tempos de hoje”

(MARCUSE, 1998, p. 95). Sendo assim, pela arte seria possível alcançar uma nova visão de mundo e, daí, a transformação tão almejada.

E, uma vez a mudança social houvesse ocorrido, a arte, forma da imaginação, poderia guiar a construção da nova sociedade. E à medida que os valores estéticos são valores não agressivos por excelência, a arte como tecnologia e como técnica também viria a implicar a emergência de uma nova racionalidade na construção de uma sociedade livre, isto é, a emergência de novos mundos e novas metas do próprio progresso técnico” (IBIDEM, p. 251).

Apesar das contribuições de Marcuse, essa visão afirmativa da cultura não foi aproveitada totalmente por Horkheimer e Adorno na elaboração do conceito de Indústria Cultural. Isso porque temiam uma espécie de vulgarização e sujeição da crítica à realidade factual.

Além das contribuições de Benjamin e Marcuse, o conceito de Indústria Cultural também sofreu influências dos estudos prévios de Adorno sobre a música. No estudo *O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição*, ele trata da dificuldade crescente dos ouvintes de se concentrarem para vivenciar a experiência da música enquanto obra de arte. Nesse sentido, a regressão da audição significa uma limitação dos ouvintes.

(...) então esses não são de modo algum mais capazes de ouvir concentradamente. Eles não conseguem aturar a tensão de uma atenção dirigida e se entregam resignados àquilo que chega até eles e daquilo que eles se agradam apenas se eles não ouvem muito exatamente (ADORNO, 1983, p.179).

Com as devidas influências consideradas, o conceito de Indústria Cultural foi cunhado, mais especificamente por Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. A primeira análise que fazem se refere à regressão do esclarecimento em ideologia a serviço da razão técnica, que busca o consumo a qualquer custo.

O segmento sobre a “Indústria Cultural” mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento dessa contradição, a Indústria Cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio carácter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se

tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde, nossa análise atém-se à pretensão, objectivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade. Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o carácter maligno do social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 4).

A partir daí, passam a analisar o controle exercido sobre os consumidores. Ao objetivar o lucro, a Indústria Cultural alimenta constantemente a necessidade do consumo em massa, ao mesmo tempo em que mantém um estado permanente de insatisfação nos indivíduos. Assim, as consciências passam a ser controladas para o consumo irracional e alienado. Antes do questionamento sobre a utilidade do produto, cria-se uma ilusão acerca da necessidade do mesmo para atrair e satisfazer o consumidor. Uma das maneiras mais frequentes de se conferir necessidade a um produto é atribuindo-lhe *status* social, para que se torne um elemento fundamental da inserção do indivíduo num determinado grupo ou padrão social. Dessa forma, a aquisição do produto trará a satisfação da necessidade criada pela Indústria Cultural. Vulnerável diante desses mecanismos, o consumidor, cuja consciência foi tolhida, não tem condições de oferecer qualquer tipo de resistência.

O que é decisivo, hoje, não é o puritanismo, muito embora ainda se faça valer sob a forma das organizações femininas, mas a necessidade imanente ao sistema de não soltar o consumidor, de não lhe dar em nenhum momento o pressentimento da possibilidade da resistência. O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objecto da indústria cultural. Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender além disso que ele teria, seja como for, de se arranjar com o que lhe é oferecido (IBIDEM, p. 67).

Portanto, é a Indústria Cultural que define o objeto, o momento, o modo e a razão do consumo, seja ele qual for. Nas milionárias indústrias da moda e da beleza, por exemplo, os padrões são definidos previamente e, na sequência, são definidos as formas e os veículos de divulgação. A influência é tão poderosa que determina o arquétipo ideal de beleza, de acordo com os interesses de consumo. Os que não se enquadram nesse arquétipo são bombardeados por propagandas que trazem a promessa de que o consumo lhes dará a satisfação tão almejada, ainda que passageira. Nessa empreitada, os mecanismos de controle e publicidade são constantemente renovados e ampliados, impondo uma dominação permanente aos

consumidores. Para produzir e disciplinar as necessidades da massa consumidora, a Indústria Cultural passou a promover o que Adorno e Horkheimer chamaram de “semiformação”, que é uma espécie de espírito doutrinário que se desenvolve em torno do fetiche produzido pela mercadoria. Dessa forma, a classe dominante impõe seus valores aos dominados que, por sua vez, assumem-nos como sendo os seus próprios.

A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos (IBIDEM, p. 63).

Nesse cenário, estabelece-se um clima de familiaridade, em que o indivíduo não percebe o controle que lhe é imposto; pelo contrário, assume as decisões tomadas como se fossem as mais conscientes e naturais possíveis, frutos de uma “verdadeira” cultura emancipada, já que o acesso lhe foi garantido. Por exemplo, quem antes não tinha acesso ao cinema ou ao rádio e passa a tê-lo, tem a falsa impressão de ter adquirido uma certa emancipação cultural. Isso ocorre porque o acesso é dado de tal forma que inebria a capacidade crítica de perceber os mecanismos de dominação que estão a serviço do capital, na busca do lucro, custe o que custar.

A constatação de que a diminuição da consciência, pela realidade social estabelecida, fortalece a dominação vigente, fez com que Adorno e Horkheimer tratassem especificamente de um aspecto dessa dominação: a *reificação*.²⁸

Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incomodo e inútil (IBIDEM, p. 93).

De acordo com a visão marxista, a reificação denomina uma forma de alienação própria do capitalismo. Sua função é objetivar as relações sociais, transformando-as em mercadoria. Para Lukács, esse processo corrompe as relações

²⁸ Em alemão, o termo *Verdinglichung* traz em sua tradução o significado latino de *Res* (coisa), que poderia ser traduzido como *coisificação*. Ou seja, o processo de se transformar homens e ideias em coisas.

entre o sujeito que produz e o objeto produzido, de tal modo que o indivíduo reificado já não consegue mais distinguir entre um e outro.

Assim como o sistema capitalista se produz e reproduz economicamente a uma escala cada vez mais alargada, também, no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens (LUKÁCS, 1989, p.108).

Para que os consumidores se tornem cada vez mais dependentes de seus produtos, a indústria investe na criação permanente de necessidades novas que buscam manter o indivíduo no ciclo contínuo de necessidade/consumo/satisfação. Quanto mais envolvido, menos resistência o indivíduo oferecerá à ideologia dominante. Esse ciclo ideológico também considera os diversos níveis de classificação e de qualidade dos produtos, para atender os diferentes tipos e classes de consumidores. Considera, ainda, a linguagem mais apropriada e acessível para cada público, que deve ser colocada da maneira mais natural possível.

A capacidade rara de satisfazer minuciosamente as exigências do idioma da naturalidade em todos os sectores da indústria cultural toma-se o padrão de competência. O que e como o dizem deve ser controlável pela linguagem quotidiana, como no positivismo lógico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61).

De fato, uma linguagem bem elaborada tem o poder de aproximar o consumidor do produto apresentado, fazendo com que se identifiquem pelo discurso e se aproximem pelo desejo, que só pode ser satisfeito no consumo. Sendo assim, invariavelmente, o desejo é seguido pela privação do objeto de consumo. Essa privação, por sua vez, retroalimenta o desejo até que se transforme em ato concreto de consumo. Então, quase que instantaneamente, o objeto consumido deixa de despertar desejo, e esse é transferido para um outro objeto que ainda não é possuído pelo consumidor. Nessa perspectiva, o desejo se expressa no sentido platônico, pois sempre será o desejo por aquilo que não se tem.

Destarte, os valores da linguagem são invertidos pela Indústria Cultural, que se vale deles para criar uma publicidade que aprisiona em nome do consumo e, em última análise, do mundo administrado. A capacidade crítica de análise e de tomada de decisão é prejudicada pelas campanhas publicitárias das grandes corporações, que investem pesadamente em anúncios minuciosamente elaborados com o intuito

maior de manter o domínio alcançado – até mesmo o discurso da informação passou a ser um subterfúgio dessa ideologia. A linguagem publicitária, então, ganhou um enorme *status* na lógica da Indústria Cultural. O objetivo maior deixou de ser a venda para ser a manutenção da ideologia dominante.

O abandono de uma prática publicitária corrente por uma firma particular significa uma perda de prestígio, na verdade uma infracção da disciplina que a classe dominante impõe aos seus. Durante a guerra, continuou-se a fazer publicidade de mercadorias que já não podiam mais ser fornecidas, com o único fim de exibir o poderio industrial. Mais importante do que a repetição do nome, então, é a subvenção dos meios ideológicos. Na medida em que a pressão do sistema obrigou todo produto a utilizar a técnica da publicidade, esta invadiu o idioma, o “estilo”, da indústria cultural (IBIDEM, p. 77).

Para uma visão geral de como a Indústria Cultural exerce sua influência e manipulação, Rüdiger elaborou um esquema para demonstrar a forma como os fenômenos culturais devem ser interpretados pelos consumidores, destituindo-lhes de qualquer experiência formativa.

1. Padronização: fórmulas e estruturas formais, variáveis conforme a época, em que se baseiam os conteúdos singulares das mercadorias;
2. Pseudo-indivuação: as mercadorias precisam ser padronizadas, mas, ao mesmo tempo, diferentes entre elas, para serem vendidas no mercado;
3. Glamourização: o esquema faz eco às práticas de promoção que constituem o próprio núcleo da Indústria Cultural e remete aos expedientes que procuram dar relevância às mercadorias;
4. Hibridização: os conteúdos estéticos dos bens culturais da Indústria Cultural não só tendem a mesclar diversos gêneros como costumam ser distribuídos de maneira mais ou menos fungível, vindo a formar uma espécie de coletânea, que os faz desfilar diante de nós como se estivéssemos em um show de variedades;
5. Esportização: as mercadorias são esquematizadas formalmente de modo que duas partes pareçam ser ou fazer parte de um evento esportivo;
6. Aproximação: o consumo das mercadorias estimula o surgimento da sensação esquemática e ilusória de que, por meio delas, se pode não apenas acessar de forma imediata, mas apoderar-se da maneira que se deseja da essência dos fenômenos sociais;
7. Personalização: os esquemas tratam os aspectos objetivos dos conteúdos como se não passassem de problemas humanos e individuais;
8. Estereotipagem: as mercadorias são construídas através de procedimentos simplificadores que articulam o significado e reduzem a complexidade contida no material sujeito à atividade artística e intelectual (RÜDIGER, 2004, pp. 195-196).

Percebe-se, portanto, que a doutrinação promovida pela Indústria Cultural segue um itinerário sistematizado e metódico. Essa doutrina é constantemente desenvolvida pelo fenômeno da semiformação.

1.4 – *Halbbildung*: o fenômeno da semiformação

Do alemão *Halbbildung*,²⁹ a semiformação é um fenômeno próprio do sistema capitalista, expresso principalmente pela doutrinação imposta pela Indústria Cultural. Suas primeiras referências estão na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, de Adorno e Horkheimer. Porém, foi Adorno que se dedicou ao estudo mais aprofundado do tema. No texto intitulado “Teoria da Semicultura”,³⁰ ele analisa as causas do fracasso iluminista, que não conseguiu realizar o seu ideal de *Bildung* enquanto *Aufklärung*.³¹ Segundo o autor, o modo de produção capitalista, propagado amplamente pela Indústria Cultural, transforma o homem num alienado social, fazendo com que renuncie à sua autodeterminação e orientando-o à barbárie.

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. Deste 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. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2005, p. 2).

A semiformação não significa, necessariamente, falta de formação ou de cultura, mas a ausência de meios apropriados para a emancipação das consciências,³² promovido por um processo bem arquitetado, comprometido exclusivamente com a manutenção e o fortalecimento do *status quo*. Sendo assim, uma das questões centrais tratadas por Adorno no estudo sobre o fenômeno da semiformação refere-se à ideologia que nega a formação cultural em favor da alienação das consciências.

²⁹ *Halb*=metade, meio; *Bildung*=formação.

³⁰ Termo comumente utilizado na tradução para o português.

³¹ Do alemão, “esclarecimento”.

³² Cf. DUARTE, 2003, p. 96.

A fenomenologia da consciência burguesa não basta por si só para explicar a nova situação. Contrariamente à consciência que a sociedade burguesa tinha dela mesma, o proletariado, ao começar o capitalismo avançado, era socialmente extraterritorial, objeto das relações de produção e só sujeito enquanto produtor. Os primeiros proletários foram pequenos-burgueses, artesãos e camponeses sem posses, e, além disso, oriundos de regiões cuja formação social não era ainda burguesa. E as pressões das condições de vida, o desmedido prolongamento da jornada de trabalho e o deplorável salário durante os decênios, a que se referem *O Capital* e *A condição das classes trabalhadoras na Inglaterra*, os mantiveram ainda mais excluídos da nova situação. Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações — o antagonismo entre o poder e a impotência econômica — nem quanto aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia se transformou de uma maneira muito mais radical (IBIDEM, p. 6).

A negação da formação cultural vem da constatação de que a *Bildung* proposta pelos iluministas transmitiu a ideia de que o capitalismo promovia consciências livres e autodeterminadas, o que lhes obrigava o ensino de todas as coisas – ou, pelo menos, a impressão de que isso ocorria a contento. Essa sistematização do ensino, num esforço demasiado de autocontrole, arruinou a formação cultural, transformando-a numa semiformação alienante e, por conseguinte, opressora. Porém, apesar de ter corrompido o conceito de formação, a semiformação traz consigo um elemento positivo, que é a possibilidade de elevar o estado de consciência a uma autonomia real da própria vida. Essa dialética negativa, própria do pensamento adorniano, aponta caminhos de superação da ideologia instaurada pelo capital.

A construção do pensamento adorniano pela lógica negativa explica a escolha do título *Halbbildungstheorie*³³ para desenvolver um de seus principais estudos sobre a temática da formação. Para Pucci, a lógica negativa presente no título traz implícito o propósito de revelar o fenômeno que se estabelecia com mais força a partir da segunda metade do século XX, e que se propunha ser o principal modo de formação cultural das sociedades capitalistas (cf. PUCCI, 2007). Adorno se guiou, portanto, pela análise reversa dos fenômenos sociais, proposta em sua *Dialética Negativa*, para reforçar a crença de que em Sociologia e em Educação as apreciações positivas de teorias e fenômenos devem ser evitadas.

³³ Provavelmente, se o texto fosse de outro autor, o título teria uma conotação positiva, como “Teoria da Formação” – e não negativa, como *Halbbildungstheorie* (Teoria da Semiformação).

Por esse caminho, a semiformação foi tratada como um processo que limita a expansão das consciências e propaga a ideologia favorável ao capital. Sua força está no poderio da Indústria Cultural, presente em todos os espaços, limitando a capacidade crítica, aprisionando as consciências e forçando uma adaptação acomodada e subserviente à ordem social estabelecida. Assim, a diferenciação – própria do processo de formação cultural – dá lugar a uma nova lógica que promove uma identificação padronizada e, de certa forma, controla a chamada “sociedade do *status*”,³⁴ transformando o que sobrou da formação em símbolos do novo *status* social, característico do capitalismo – a técnica e o nível alto de vida, por exemplo, são símbolos desse *status*. Daí a definição clássica da semiformação como “espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (IBIDEM, p. 11). A questão é que o progresso e a melhoria material das condições de vida não significam elevação do espírito e nem formação legítima.

Na verdade, o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico. As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infra-estrutura, aumentaram o retrocesso da consciência. A semiformação se assenta parasitariamente no *cultural lag*. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática (IBIDEM, p. 12).

Ao ser convertida em mercadoria, pela Indústria Cultural, a produção simbólica se afasta da formação cultural autêntica para promover os interesses do mercado. A consequência imediata é o esvaziamento da dimensão crítica da cultura e o predomínio da razão instrumental – sempre baseada em fundamentos rasos – que favorece a adaptação à ordem vigente. Portanto, no processo de semiformação, a própria formação é reificada, ou seja, transformada em mercadoria da Indústria Cultural.

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à crítica da razão pura

³⁴ Cf. Adorno, 2005, p. 11.

e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (IBIDEM, p. 13).

A fragilidade da memória e a superficialidade dos conceitos são outras importantes consequências do processo de semiformação. Isso por conta da ressignificação dos símbolos da formação cultural tradicional. O que antes era sinal de competência passa a ser repellido em nome de uma semiformação geral que oferece respostas prontas, padronizadas com os conteúdos próprios da ideologia vigente. Pensar com profundidade passou a ser uma atividade descartável, pois nada mais é do que pura perda de tempo.³⁵

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado. E, assim, se completam o concretismo, tão observado, e o abstracionismo, que acima de tudo só toma o individual como representante do geral, sob cujo nome se assume. O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários (IBIDEM, p. 15).

Os estudos sobre a semiformação também apontaram importantes consequências desse processo no campo da educação formal. Uma delas é a dificuldade de se estabelecer objetivos para a educação. Ao falar sobre essa dificuldade, numa das entrevistas conferidas a Hellmut Becker, Adorno afirma que:

O problema é precisamente este. É bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimenta cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez

³⁵ Já que as respostas estão prontas, e padronizadas pela Indústria Cultural, o tempo não deve ser usado para refletir sobre as questões apresentadas, pois seria uma perda na lógica da produção e do consumo.

perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 2006, p. 140).

É importante ressaltar que, ao tratar o tema da educação, Adorno tem presente a experiência vivida por Kant. Isso porque, tal como aconteceu com o esclarecimento durante o Iluminismo, a formação cultural se tornou um grande problema ao produzir o contrário do que ela se propunha. Por isso, a teoria adorniana identifica a crise da formação – e, consequentemente, da educação – como sendo a declaração mais contundente da crise social.

Adorno se detém na formação educacional por motivação análoga a que instigou Kant a se ocupar do esclarecimento da Ilustração. Assim como a Ilustração tornara-se problemática no final do século das Luzes, a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. (...) A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna (MAAR, in ADORNO, 2006, pp. 15-16).

Por isso, Adorno desenvolve sua crítica social tendo sempre presente os temas da formação e da educação. De fato, a teoria crítica de Adorno oferece os fundamentos necessários para uma adequada crítica da educação e da escola como instituição estabelecida na sociedade capitalista. Em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, juntamente com Horkheimer, apresenta uma crítica direta à educação formal, apontando o sistema de ensino como um dos responsáveis pela ruína do verdadeiro esclarecimento. Para os autores, a escola diminui as categorias de formação e trabalho social, o que ajuda a promover a destruição do pensamento e da autonomia, uma vez que “a expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 37). Adorno entende que a escola, enquanto instituição social, reproduz os problemas da sociedade em seu interior. Ou seja, as crises da sociedade são, em boa medida, as crises da escola, e vice-versa.

Destarte, a semiformação que degrada a sociedade, restringindo a capacidade crítica e cerceando o direito ao esclarecimento emancipatório, que liberta da dominação imposta pelo mundo administrado pelo capital, também se encontra no interior das escolas como instrumento de alienação. A realidade educacional que se consolidou a partir do capitalismo tardio é uma forma utilitarista e limitada de formação

das pessoas, resultado do processo promovido pela Indústria Cultural – e é nesse processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um pérfido processo de formação que se transformou, em verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação.

A ilustração, provinda de outra época, passou de maneira natural aos indivíduos dos países permeados pelo capitalismo a idéia de que eram livres e autodeterminados, o que lhes permitia e obrigava a não se descuidarem de nada deixarem sem ser ensinado, ou, de, pelo menos, mostrarem um comportamento que transmitisse tal impressão. Só lhes pareceu possível sob o signo do que lhes vem como espírito, a formação cultural objetivamente arruinada. Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um — possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia (ADORNO, 2005, p. 8).

Adorno denuncia com firmeza o processo que está em curso na sociedade, sustentado pela ideologia capitalista, que produz uma nociva alienação das reais condições de vida do indivíduo. Nessa denúncia está a chave para se entender a crítica que o pensador frankfurtiano faz à educação. Segundo ele, a crise da educação é consequência direta da crise da formação cultural instalada na sociedade capitalista. Isso porque, para manter a dinâmica do modelo de trabalho social vigente, base da produção dos bens de consumo, o mundo administrado pelo capital promove uma formação limitada que, no lugar do esclarecimento, gera alienação. Os conteúdos objetivos – inclusive os que são trabalhados no currículo escolar – são transformados em mercadoria e, por conta disso, perdem o seu caráter de verdade e a sua relação direta com o sujeito.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição (IBIDEM, p. 8).

Tal como acontece em outros espaços sociais, na escola a educação também se reduz à semiformação e, assim, ajuda a diminuir o indivíduo em benefício da massa uniforme que anula a subjetividade. Esse movimento aniquila uma das essências do ser humano, que é justamente a capacidade de subjetivação diante da realidade. Isso é um problema porque a incapacidade de se relacionar de modo subjetivo e crítico

com a realidade aumenta a possibilidade de adesão inconsciente ao discurso dominante, que quer manter a todo custo o *status quo* que lhe garante o poder sobre os que se sujeitam a ele. Daí surge outro problema, maior ainda, que é a falsa impressão de esclarecimento e emancipação, que faz o sujeito assumir, como sendo seu, o discurso dominante. O efeito nefasto dessa alienação é o esgotamento da solidariedade, do respeito e da dignidade humana – o que abre caminho para a barbárie, tal como a que aconteceu na Segunda Guerra Mundial e, mais precisamente, no holocausto dos campos de concentração nazistas.

Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, a barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (MAAR, in ADORNO, 2006, p. 15).

É notório que a análise adorniana da semiformação traz consigo uma apreciação sociológica da educação.³⁶ Ao constatar que a semiformação avançou a ponto de ocupar todos os lugares sociais dedicados à formação e à educação, Adorno acaba identificando as ideologias que conduzem os variados sistemas educacionais e apontando sérios problemas relacionados à formação que esses sistemas desenvolvem. Talvez o principal de todos os problemas seja o fato de que com a chamada democratização do ensino criou-se uma falsa ideia de igualdade. Isso porque, apesar das pessoas terem mais acesso à educação, elas não têm uma formação que lhes garanta melhores condições de vida, pois essas dependem de outras coisas que não estão disponíveis a todos, como por exemplo, uma boa colocação no mercado de trabalho. Em geral, as ideologias que conduzem os sistemas educacionais convergem para uma semiformação que deforma a consciência e fortalece a dominação dos que detêm o poder do capital. Assim, tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional. Todavia, a teoria de Adorno também afirma que a semiformação não é algo estabelecido definitivamente, insuperável. Ainda que a emancipação humana esteja prejudicada pela semiformação promovida pela Indústria Cultural, há uma possibilidade, ainda que restrita, de mudança das relações sociais a partir da

³⁶ A escolha pela base sociológica não foi gratuita. Adorno era professor de Sociologia em Frankfurt, o que impactou fortemente os seus estudos.

educação, que deve tomar o indivíduo como sujeito do processo de formação de consciências críticas capazes de identificar as contradições da sociedade e os elementos de dominação que geram alienação e, no extremo, a barbárie.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 2006, pp. 116-117).

Adorno não tinha a intenção de elaborar e propor uma teoria da educação – até mesmo a abordagem que ele faz do tema da *Bildung* não tem uma finalidade pedagógica. Porém, ao identificar o papel da escola na dinâmica social, o frankfurtiano também identifica o seu valor na construção de um projeto social de emancipação, capaz de desalienar e libertar o homem da dominação em que se encontra. Apesar de não ser necessariamente um fator de emancipação, como afirma o professor Maar na introdução do livro *Educação e Emancipação*, a educação deve se tornar uma educação para a emancipação – assim, deixará de ser utilizada como instrumento de dominação. Essa não é uma tarefa fácil, pois não há uma pedagogia sistematicamente estabelecida em favor da emancipação nos meios educacionais.

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 2006, p. 172).

Educar para a emancipação exige uma nova concepção de educação, pautada no desenvolvimento da consciência crítica e da subjetividade. Nesse sentido, a escola deve trabalhar em favor do desenvolvimento do homem e da sua humanização, capacitando-o para a reflexão e para a ação libertadora diante das situações de opressão. Para Adorno, é fundamental que a escola cumpra a função de conscientizar a humanidade para a urgência da desbarbarização. E fará isso na medida em que for capaz de promover a reflexão e o domínio do conhecimento em favor da emancipação, contra qualquer tipo de barbárie.

O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (...). Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (IBIDEM, p. 117).

A análise adorniana considera, ainda, o crescimento das oportunidades de estudo e as diversas reformas aplicadas ao sistema educacional, que não foram suficientes para promover a melhoria da formação. O direito de acesso à escola passou a falsa impressão de igualdade – isso porque a massificação da educação veio acompanhada de um ensino ideológico, doutrinador das consciências e alienante, que não se ocupa com o aprofundamento do espírito humano.

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta — contrafigura da violência — se atrofia sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 2005, p. 9).

Como já foi mencionado, o processo formativo, bem como a educação no seu sentido amplo, não se reduz ao espaço escolar, mas está presente em todos os ambientes sociais. Para além dos muros da escola também há formação e, conseqüentemente, situações específicas relacionadas a ela. Em todo o processo produtivo, e também nas relações sociais de produção, a semiformação se desenvolve constantemente, de forma consciente ou inconsciente, racional ou intuitiva. Consciente de que esse processo é promovido pela Indústria Cultural, formadora das massas populares, Adorno defende a ideia de que a emancipação também deve ser promovida nestes outros espaços sociais, através de experiências crítico-formativas que ajudem as pessoas a se libertarem dos mecanismos de dominação vigentes.

CAPÍTULO II

Educação profissional em tempos de crise: uma pesquisa teórico-crítica

“A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento, enquanto o esclarecimento é a filosofia que identifica a verdade ao sistema científico³⁷.”

(Theodor Adorno & Max Horkheimer)

Até aqui, o caminho percorrido por este estudo foi trilhado de acordo com itinerários inspirados em algumas categorias da Teoria Crítica. Por esse caminho, constatou-se que a *Bildung*, entendida como a formação que promove o esclarecimento e a emancipação, não se concretizou. Em vez disso, a lógica estabelecida pela Indústria Cultural consolidou a *Halbbildung* – processo semiformativo que reduz o espírito livre à mera adaptação dos sujeitos ao *status quo*. Concluída essa análise teórica propedêutica, o presente capítulo apresentará os dados levantados durante a pesquisa de campo, realizada numa escola técnica do interior do estado de São Paulo. Com isso, pretende contribuir com o estudo oferecendo elementos de análise a partir dos fenômenos observados numa realidade concreta de formação escolar voltada para o mercado de trabalho.

A relação entre formação e trabalho na sociedade capitalista representa um dos principais pilares da organização social vigente. Isso porque, em boa medida, a formação do indivíduo é conduzida para atender, quase que exclusivamente, aos interesses do competitivo e exigente mercado de trabalho. Essa instrumentalização da formação esvazia o valor humano do trabalho, condenando o trabalhador a uma semiformação permanente, comprometida apenas com a manutenção do *status quo*. Para Adorno e Horkheimer, a formação tem sido guiada a partir dos valores e da lógica do mercado, o que reforça a alienação (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). A consequência é a perda de autonomia por parte do indivíduo – geralmente, em nome

³⁷ ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 41.

de uma necessidade mais imediata, como a própria subsistência, que precisa ser garantida com a manutenção das condições básicas de vida.

Um caminho possível para subverter essa lógica opressora é o investimento numa educação capaz de promover formação crítica, voltada para a emancipação. Com uma educação crítica, o indivíduo passa a ter condições de perceber e entender melhor as diversas ideologias do mundo administrado, e os interesses por trás delas, além de fazer escolhas mais conscientes que possibilitem outras formas de organização da vida. Nessa perspectiva, a educação pode se tornar uma força fundamental para a instauração de uma nova ordem mundial, desde que promova as condições necessárias para a superação das diversas crises que afligem toda a humanidade, sobretudo a crise das relações sociais que, em condições extremas, leva à barbárie.

Nessa perspectiva, toda pesquisa em educação deve se comprometer com o desvelamento das ideologias dominantes que não permitem o desenvolvimento de uma formação emancipatória, comprometida com a melhoria das condições de vida de todos os indivíduos e não apenas de uma minoria privilegiada pelo *status quo*. Nesse sentido, pesquisar significa se comprometer com a transformação da realidade estudada. Para tanto, é importante considerar a escolha e a aplicação de uma metodologia adequada, capaz de investigar o problema indicado pela pesquisa, bem como testar as hipóteses levantadas. Assim, o objetivo alvitrado será obtido com o êxito que se espera de um bom trabalho de pesquisa.

Na intenção de cooperar com a pesquisa científica sobre o tema aqui proposto, o pesquisador sugere um estudo qualitativo dos dados pesquisados, fundamentado em uma base teórica apropriada, mas sem abrir mão de uma reflexão filosófica subjetiva, cuja finalidade é contribuir com a análise reflexiva das ideias levantadas.

Enquanto o homem como pesquisador tem a cada vez critérios universalmente válidos para seus resultados e encontra sua satisfação na inevitabilidade de sua validade, ele como filósofo só tem o critério respectivamente subjetivo de seu próprio ser para diferenciar o falar vazio do falar que desperta um interesse existencial (ADORNO, 2009, p. 114).

A seguir serão apresentados os fundamentos metodológicos, as bases e os elementos da presente pesquisa. Na sequência, serão analisados os dados da *Escala*

Formação e Trabalho, levantados a partir das respostas prestadas pelos estudantes compartes desse estudo.

2.1 – Fundamentos metodológicos

A pesquisa aqui desenvolvida tem caráter empírico, qualitativo e exploratório. Os marcos teóricos e conceituais que a fundamentam foram apresentados no Capítulo I e, como se observa, estão baseados na Teoria Crítica elaborada pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Entende-se que esse tipo de pesquisa é a mais adequada ao objetivo que o trabalho se propõe. Segundo Chizzotti, a pesquisa qualitativa tem caráter transdisciplinar e, sendo assim, envolve as ciências humanas e sociais, assume diversos paradigmas de análise, adota métodos variados de investigação e procura encontrar e interpretar o sentido do fenômeno e o significado que lhe é dado. Suas tradições derivam da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, do construtivismo e, obviamente, da Teoria Crítica (CHIZZOTTI, 2010, p. 28). Ainda de acordo com o mesmo autor,

(...) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, pra extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Os estudos desenvolvidos pelos pensadores da Escola de Frankfurt corroboram com essa visão da pesquisa qualitativa. O famoso Instituto para Pesquisa Social, fundado por eles, é um marco nesse tipo de pesquisa. Em diversos estudos, os frankfurtianos indicam caminhos e princípios para a construção do conhecimento. Adorno, por exemplo, constrói o seu itinerário metodológico evidenciando o esforço pertinaz que tira o indivíduo do isolamento em que se encontra em relação ao conhecimento.

O conhecimento só consegue estender-se até onde de tal modo se aferra ao indivíduo que, por causa da insistência, se quebra o seu isolamento. Também isso supõe uma relação com o geral, não uma relação de subsunção, mas quase a sua contrária. A mediação

dialéctica não é o recurso a algo mais abstracto, mas o processo de dissolução do concreto em si mesmo (ADORNO, 2001, p. 65).

Os estudos frankfurtianos apresentam uma metodologia altamente contributiva para as pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na Educação, pois superam os limites do positivismo quantitativo que não valoriza adequadamente o alcance da crítica qualitativa. Pensando assim, para garantir uma análise crítica mais adequada, foi realizada uma coleta de dados durante a pesquisa, que serviu de base exploratória para os estudos desenvolvidos. Com isso, buscou-se estabelecer uma maior familiaridade com o problema levantado, tornando-o mais compreensível. Também se buscou, por esse caminho, a avaliação das hipóteses levantadas previamente e o aprimoramento das ideias chaves da pesquisa.

Uma boa pesquisa exploratória, segundo Gil, geralmente utiliza entrevistas para levantar dados de análise qualitativa (GIL, 2002, p.41). Na prática, são elementos quantitativos, escalonados, que auxiliam a análise qualitativa. Por essa proposição, optou-se pela aplicação de entrevistas realizadas através de respostas à *Escala Formação e Trabalho* (APÊNDICE A). Essa escala foi elaborada e validada pela professora Dra. Branca Maria de Meneses, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e tem por referência o ponto de vista expresso por jovens trabalhadores e estudantes brasileiros das camadas populares quando pensam acerca de questões implicadas na relação entre formação e trabalho (MENESES, 2008). Experimentar as consequências dessa relação não é tarefa fácil para os jovens que estão construindo suas vidas em meio às crises próprias da idade e do meio social em que vivem.

(...) a relação escola-trabalho não é simples, pois geralmente se configura em projetos que se superpõem ou que sofrem ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhe permitam viver a condição juvenil. É elevada a porcentagem dos jovens que buscam conciliar escola e trabalho, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões (DAYRELL & JESUS, 2016, p. 413).

O uso da *Escala Formação e Trabalho* teve como finalidade auxiliar na abordagem e análise dos conceitos estudados nessa pesquisa. Com isso, procurou-se revelar e entender a relação que existe entre os temas abordados pela *Escala* e os conceitos tratados nesse estudo, mais especificamente como alunos de cursos técnicos entendem e se relacionam com as questões aqui abordadas. O professor

Maar chamou a análise da relação entre formação e trabalho de “revolução copernicana de Marx”, afirmando que “a realidade efetiva da história é uma ‘formação pelo trabalho’” (MAAR, in ADORNO, 2006, p.17). Portanto, é preciso reconhecer que, “embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador (...)” (IBIDEM, p. 17). Para Adorno e Horkheimer, tal alienação é consequência da autoconservação afiançada por essa forma social do trabalho, que é essencialmente burguesa.

O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a autoalienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.36).

No que se refere à educação escolar, a mediatização do trabalho social pela escola está mais explícita nos cursos técnicos, cuja tarefa maior é formar para o mercado de trabalho. Essa demanda se torna um desafio para a formação emancipadora, pois a exigência da qualificação técnica toma quase que a totalidade do currículo.

A demanda por mão-de-obra qualificada na economia brasileira está mobilizando instituições governamentais e privadas na criação e oferta de cursos profissionalizantes com o intuito de suprir o mercado de trabalho (...) A oferta de tantos cursos profissionalizantes no Brasil está diretamente ligada à exigência que as indústrias fazem nos processos seletivos e a preocupação dos órgãos governamentais ou privados do setor da educação em atender à esta demanda. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho se torna mais frequente devido à exigência de mão-de-obra qualificada, independente do ramo comercial ou industrial (FREZZARIN, 2015).

O texto supracitado explicita o objetivo maior da formação técnica: suprir o exigente mercado de trabalho, que demanda cada vez mais uma qualificação profissional específica, deixando pouco espaço para a formação cultural do sujeito. Destarte, a formação dominante nas escolas técnicas profissionalizantes atende, quase que exclusivamente, às exigências do mercado de trabalho, sem valorizar a realidade cultural do mundo do trabalho,³⁸ que envolve outras dimensões do ser humano

³⁸ A expressão “mundo do trabalho” tem uma conotação mais ampla, que envolve as dimensões supracitadas. Faz lembrar o conceito grego de *poiesis*, enquanto “obra” realizada

(política, social, ecológica, espiritual, etc). Portanto, a formação é tomada como pré-requisito instrumental necessário para o bom funcionamento e desenvolvimento desse mercado, sem se preocupar com aquelas dimensões mais universais. A ideologia dominante se impõe e os jovens estudantes, aos quais a formação se destina, são meros instrumentos na cadeia produtiva, receptáculos carentes de treinamento técnico, cuja máxima reflexão exigida está ligada à condução de sua profissão. Dessa forma, o trabalho se torna pesado e opressor; enquanto a formação cede lugar à semiformação alienante, que leva ao conformismo e à adaptação ao mundo administrado pelo capital.

São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, pp. 41 e 42).

Os participantes³⁹ dessa pesquisa são estudantes de três cursos técnicos da Escola Técnica Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin, do Centro Paula Souza, de Taubaté, São Paulo. Foram 36 estudantes participantes que responderam validamente o instrumento de pesquisa: 20 estudantes do curso Técnico em Administração; 8 estudantes do curso Técnico em Informática para Internet; 8 estudantes do curso Técnico em Logística. Desses, 20 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino.⁴⁰

O diretor da unidade foi um grande facilitador durante todo o processo de aplicação do instrumento de pesquisa, além de ter oferecido informações importantíssimas sobre a escola e o perfil do alunado. Segundo ele, os estudantes participantes pertencem às classes sociais menos favorecidas e encaram a formação técnica como uma grande oportunidade de ascensão social. A maioria trabalha para ajudar no sustento da família e, apesar disso, também se dedica com afinco aos estudos. Há uma parcela significativa que vai para a escola com uma

no mundo, para torna-lo melhor. Nesse sentido, contrapõem-se ao conceito “mercado de trabalho”, que é próprio do mundo administrado.

³⁹ O termo “participantes” é adotado aqui para se referir aos estudantes que responderam a *Escala de Formação e Trabalho*, que é o questionário utilizado por essa pesquisa.

⁴⁰ Registrou-se um número maior de mulheres no curso de Administração, e de homens nos cursos de Informática e Logística.

motivação extra: a boa alimentação oferecida no horário do recreio.⁴¹

2.2 – As bases da pesquisa: problema, hipóteses e objetivos

O problema central que guiou essa pesquisa está relacionado ao fenômeno da semiformação nos cursos técnicos profissionalizantes. A análise desse problema foi realizada a partir do ambiente escolhido para a aplicação do instrumento de pesquisa – uma escola técnica da cidade de Taubaté, localizada na região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. Sendo assim, a pergunta elaborada para evidenciar o problema da pesquisa foi estruturada da seguinte forma: como o fenômeno da semiformação se expressa no cotidiano escolar de um grupo de estudantes da ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin, de Taubaté, São Paulo?

Na tentativa de dar uma resposta a esse problema, foi elaborada a seguinte hipótese geral: a semiformação se expressa, sobretudo, nas ideias dos estudantes referentes à relação entre formação e trabalho. Isso porque são nessas ideias que residem os valores que corroboram com a lógica do mundo administrado pelo capital, que acabam promovendo mais alienação do que formação para a emancipação humana.

As questões tratadas na *Escala Formação e Trabalho* ensejaram a elaboração de outras hipóteses, mais específicas, de acordo com a estrutura da própria escala. São elas:

a) para o jovem estudante das camadas populares, o trabalho é concebido de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que critica as condições de trabalho

⁴¹ Essa informação é retirada dos relatos colhidos pelos funcionários da escola, particularmente os da cantina. Os alunos comentam com eles que a alimentação servida no recreio é a única de qualidade a que eles têm acesso durante o dia. De certa forma, isso evidencia a carência social desses alunos.

existentes, não deixa de defender a lógica do mundo administrado pelo capital;

b) o jovem estudante das camadas populares, ao refletir sobre atitudes pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, faz escolhas de valores morais identificados à lógica do capital;

c) o jovem estudante das camadas populares credita mais valor à formação decorrente das experiências vividas no trabalho que àquela obtida por meio da formação escolar;

d) o jovem estudante das camadas populares, ao se posicionar sobre o sistema social vigente, expressa valores indicativos de adaptação à ideologia dominante imposta por ele.

Como objetivo geral, a pesquisa assumiu o compromisso de investigar a teoria da semiformação, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, comparando-a com as ideias de formação e trabalho identificadas nos cursos técnicos da ETEC de Taubaté, São Paulo.

Como objetivos específicos, propõe o seguinte:

- ✓ identificar os elementos que impedem a formação de um pensamento crítico emancipado e propor pistas de reflexão para superá-los;
- ✓ investigar o conceito de trabalho formulado pelos participantes da pesquisa;
- ✓ reconhecer as atitudes, pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, que são valorizadas pelos participantes da pesquisa;
- ✓ verificar o valor atribuído às experiências formativas vividas na escola e no trabalho;
- ✓ identificar se há atitudes que expressam autonomia de pensamento em relação aos padrões sociais estabelecidos pela sociedade.

Os quatro últimos objetivos específicos estão diretamente relacionados à *Escala Formação e Trabalho*, mais especificamente aos temas das subescalas que a compõem, que são: concepção de trabalho; atitudes valorizadas no trabalho; valor dado à educação escolar e ao trabalho; adaptação à ideologia do mundo

administrado.

Ao desenvolver os temas, procurou-se observar a influência das determinações impostas pelo mundo administrado no processo de formação profissional, com o propósito de verificar se predominam valores que indicam adaptação à ideologia dominante ou prevalecem expressões que evidenciam espaços constitutivos de resistência, isto é, atitudes representativas de emancipação em relação a tais determinações.

2.3 – Os elementos da pesquisa: ambiente, participantes e etapas

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) ou, simplesmente, Centro Paula Souza (CPS), como é mais conhecido, foi escolhido como ambiente para aplicação da pesquisa por ser uma importante referência em formação técnica profissional de nível médio⁴² e em formação tecnológica de nível superior,⁴³ presente em mais de 300 municípios do estado de São Paulo. Dentre as ETECs do CPS, escolheu-se a de Taubaté por estar presente numa das regiões mais industrializadas do país, o Vale do Paraíba, além de ser uma escola de fácil acesso ao pesquisador.

A história do CPS se constitui num importante capítulo da história da formação profissionalizante no Brasil. Como instituição, passou a ter mais organicidade em 1969, pelas mãos do governador Roberto Costa de Abreu Sodré, que assinou o decreto-lei criando a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior.

A referida instituição nasceu com a intenção de avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Em 1970, com o nome de Centro Estadual de Educação

⁴² Com as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs).

⁴³ Com as Faculdades de Tecnologia (FATECs).

Tecnológica de São Paulo (CEETSP), oferecia três cursos na área de Construção Civil⁴⁴ e dois na área de Mecânica.⁴⁵ Esse foi o início das FATECs do Estado de São Paulo, cujas unidades iniciais foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

Com a extinção do Departamento de Ensino Técnico do governo do Estado de São Paulo, em 1971, as escolas técnicas passam para a rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação e, em 1972, é instituída a intercomplementaridade na escola, que passa a se chamar Centro Interescolar de Ensino Técnico. Em 1976, será denominada Centro Estadual Interescolar “Getúlio Vargas”, e, apenas em 1982, adquire a sua denominação atual, com a sua transferência para o Centro “Paula Souza”. Dez anos depois, o CEETPS autoriza o fim da intercomplementaridade e, em 1998, com promulgação da nova LDB, ocorre a separação entre ensino acadêmico e ensino profissionalizante (MORAES; ALVES, 2002, pp. 87 e 88).

Nas décadas seguintes, o CPS passou a englobar a educação profissional em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas ETECs e FATECs para expandir o ensino profissional, técnico e tecnológico a todas as regiões do Estado.

Recentemente, após a homologação da superintendência estadual, o CPS reformulou sua missão, visão, objetivos estratégicos e diretrizes estratégicas. Assim, a atual missão do CPS passou a ter a seguinte redação: “promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo” (CPS, 2017). Sua visão também mudou o texto para: “consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista” (IBIDEM).

Como objetivos estratégicos, o CPS assume:

- atender às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza (*stakeholders*);
- alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem;
- assegurar a perenidade do crescimento da instituição com recursos financeiros disponíveis;

⁴⁴ Os cursos eram: Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios.

⁴⁵ Os cursos eram: Desenhista Projetista e Oficinas.

- celeridade e efetividade na prestação de serviços;
- formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, capazes de atuar no desenvolvimento tecnológico e inovação;
- promover a cultura de inovação e empreendedorismo;
- aumentar a eficiência, produtividade e competitividade da instituição;
- ampliar a oferta da educação profissional (CPS, 2017).

Os objetivos estratégicos refletem as intenções presentes na missão e visão. Portanto, as ações propostas seguem a mesma linguagem administrativa, voltada para o mercado de trabalho e para as demandas que decorrem dele. Assim, estão mais de acordo com uma visão instrumental da educação – daí o uso da linguagem própria do mundo administrado.

Quanto às diretrizes estratégicas do CPS, são as seguintes:

- aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- manter a adequada infraestrutura e atualizados os laboratórios e equipamentos didáticos-pedagógicos;
- promover capacitações e atualizações dos servidores, para assegurar a qualidade e a eficiência da educação profissional;
- garantir processos de avaliação institucional que viabilizem a métrica e identificação dos resultados do Centro Paula Souza;
- implantar programas que busquem melhorias contínuas dos resultados da instituição;
- identificar novas tecnologias e demandas para planejamento e implantação de novos cursos e iniciativas;
- promover aplicação da tecnologia e estimular a criatividade para o desenvolvimento de competências humanas e organizacionais;
- captar recursos financeiros externos para realizações de projetos estratégicos quando não disponíveis no orçamento da instituição (IBIDEM).

A recente reformulação da missão, visão, objetivos estratégicos e diretrizes estratégicas do CPS evidencia o fortalecimento das ideias próprias do mundo administrado pelo capital. Na versão anterior, apesar das ideias da missão e visão⁴⁶ estarem ligadas ao léxico empresarial e mercadológico, notava-se uma preocupação com a educação pública de qualidade, com a formação do ser humano e com uma visão mais ampla de trabalho – numa perspectiva mais ampla, e não somente de mercado. O mesmo acontecia com os objetivos estratégicos⁴⁷ e com as diretrizes

⁴⁶ Cf. ANEXO A.

⁴⁷ IBIDEM.

estratégicas,⁴⁸ que refletiam as intenções presentes na missão e na visão, apresentando um destaque para a qualidade do ensino e a valorização do ser humano.

A nova versão da missão, visão, objetivos estratégicos e diretrizes estratégicas do CPS foi acrescida com um texto sobre os valores da instituição, que foram apresentados da seguinte forma:

- valorização e desenvolvimento humano;
- postura ética e comprometimento;
- respeito à diversidade e à pluralidade;
- compromisso com a gestão democrática e transparente;
- cordialidade nas relações de trabalho;
- responsabilidade e sustentabilidade;
- criatividade e inovação (IBIDEM).

Percebe-se que esse texto sobre os valores manteve uma certa proximidade entre as ideias mais nobres da educação e as do mundo administrado. Porém, como não há uma definição em favor da emancipação, o grande risco dessa aproximação está no fato de que o poder ainda está nas mãos do grande capital, que defenderá seus interesses veladamente, em detrimento de uma educação emancipatória que promova a formação integral do ser humano.

Um outro exemplo da correlação promovida entre os princípios educacionais com os do mercado de trabalho, em favor desse último, está na política de avaliação institucional do CPS. Visando atender às demandas econômicas, produtivas e sociopolíticas, e às determinações contidas na Lei nº 9394/96 (LDB), o CPS, por meio da sua Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), promove a avaliação institucional das ETECs para definir parâmetros e indicadores que viabilizem a análise do desempenho global da instituição, partindo do pressuposto que o “produto” das escolas técnicas deve atender às aspirações dos alunos, pais, funcionários, professores e da comunidade externa (inclusive, dos empresários, que garantem a taxa de empregabilidade dos cursos), indicando os níveis de eficiência e eficácia da instituição e determinando padrões de desempenho ideal (CEETEPS, 2015).

Em Taubaté, a ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin é uma referência em formação técnica e tecnológica e, por isso, conta com o apoio e parceria das

⁴⁸ Cf. ANEXO B.

principais empresas que compõem o eixo de desenvolvimento daquela microrregião – o município integra a Região Administrativa de São José dos Campos, que conta com 11 ETECs e com 7 FATECs. A estrutura de Taubaté foi implantada em 2005 e mantém, atualmente, os cursos técnicos de Administração, Informática para Internet, Logística, Marketing e Segurança do Trabalho – todos na modalidade integrada ao Ensino Médio ou subsequente. Além disso, desde 2011, possui também a FATEC, que oferece os cursos superiores tecnológicos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Automotiva e Gestão Empresarial – EaD.

O novo Plano Plurianual da ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin, que vigora de 2017 a 2021, tem como missão “proporcionar o desenvolvimento técnico e pessoal dos alunos para a sociedade, de modo a obter excelência nos resultados, com qualidade e eficiência nas ações educacionais empreendedoras e sociais” (CEETPS, 2017, p. 77). E como visão, “ser referência, na região de Taubaté, como instituição de Ensino Médio e Técnico, diferenciada por suas ações inovadoras, participativas e solidárias” (IBIDEM, p. 77). É interessante perceber que a ETEC de Taubaté não se inspira na missão e visão do CPS estadual para definir as suas próprias, que têm um caráter mais humanista, por se preocupar com “o desenvolvimento pessoal dos alunos” e com as “ações sociais e solidárias”. Tais preocupações refletem, em boa medida, as crenças dos gestores da unidade que, apesar de serem os primeiros responsáveis pela execução do planejamento estratégico da instituição, têm uma visão crítica a respeito de algumas posições adotadas pelo CPS como, por exemplo, em relação à gestão estadual centralizadora e às matrizes curriculares adotadas.⁴⁹

A ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin, de Taubaté, possui uma sede, localizada no município de Taubaté, e duas classes descentralizadas: uma no município de Lagoinha⁵⁰ e outra no município de São Luiz do Paraitinga.⁵¹ Os cursos oferecidos na sede da ETEC de Taubaté são os seguintes: Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Marketing,

⁴⁹ Em conversas informais com o diretor da unidade, o pesquisador pôde conversar sobre esses temas. Porém, ao propor um questionário para oficializar as questões discutidas, não obteve anuência.

⁵⁰ Onde é oferecido o curso de Técnico em Informática.

⁵¹ Onde é oferecido o curso de Técnico em Logística.

Técnico em Logística e Técnico em Segurança do trabalho. A oferta de cursos foi definida de acordo com dados que expressam as características da região de Taubaté, como: os ramos de atividade predominantes na região⁵² e a quantidade de empregos por ocupação.⁵³ Cada curso possui uma descrição⁵⁴ de suas principais características, que é apresentada a todos os interessados que procuram a unidade. Essa informação é importante para a escolha correta da área que se pretende cursar. Semestralmente, são oferecidas 35 vagas⁵⁵ para cada curso, no período noturno. Mais 35 vagas, por curso, são oferecidas anualmente para a modalidade integrada ao Ensino Médio, no período integral, na sede da unidade.

Para participar da pesquisa, no final de 2015, o diretor da unidade definiu uma população de 92 estudantes, formandos do 2º semestre de 2016, dos cursos técnicos de Administração, Informática para Internet e Logística – todos, estudantes do período noturno. Dessa população, 36 estudantes preencheram integralmente o instrumento proposto, conforme as orientações recebidas, e tiveram suas respostas validadas e analisadas.⁵⁶ Assim, o percentual de estudantes que participou da pesquisa foi de 39,13% da população inicial total. Percebeu-se um equilíbrio no número de mulheres e homens que preencheram validamente suas escalas – 20 e 16 indivíduos, respectivamente. A faixa etária dos participantes válidos era de 16 a 36 anos de idade. A maioria, 32 indivíduos, morava com pelo menos um de seus pais e/ou responsáveis. Os outros quatro indivíduos moravam sozinhos ou com esposa e filhos. Nenhum dos participantes informou renda familiar acima de três salários mínimos per capita.

O perfil socioeconômico⁵⁷ dos participantes foi caracterizado com base nos documentos disponibilizados pela secretaria da ETEC de Taubaté – alguns desses documentos estão disponíveis no *site* da unidade.⁵⁸ A disponibilidade desse material facilitou a coleta das informações necessárias à investigação.

⁵² Cf. ANEXO C.

⁵³ Cf. ANEXO D.

⁵⁴ Cf. ANEXO E.

⁵⁵ Para as classes descentralizadas, são oferecidas 40 vagas.

⁵⁶ Alguns estudantes não preencheram o instrumento porque não estavam presentes no dia em que foi aplicado ou haviam trancado o curso ou, ainda, foram embora antes de concluírem o preenchimento.

⁵⁷ Cf. ANEXO F.

⁵⁸ Cf. in www.etectaubate.com.br

Para viabilizar a aplicação do instrumento de pesquisa, a primeira atitude tomada foi o contato com a direção da unidade escolar, no mês de julho de 2015. Diante da explanação dos objetivos e da metodologia que seria utilizada, a direção dispensou a necessidade de formalizar por escrito a autorização para os trabalhos dessa investigação, bem como disponibilizou todo o apoio necessário.

Várias conversas com a secretaria e com a direção da unidade escolar precederam a aplicação do instrumento de pesquisa. Nelas, tratou-se de diversas questões de ordem prática, como a definição da data de aplicação do instrumento e a população a ser pesquisada. A direção da unidade solicitou que o instrumento fosse aplicado no primeiro semestre de 2016. Isso porque durante todo o segundo semestre de 2015 a unidade de Taubaté estava se mudando para uma nova sede – fato que poderia prejudicar a aplicação, pois se presumia que a rotina da instituição sofreria mudanças frequentes. Seguindo essa orientação, a aplicação da escala ocorreu em maio de 2016. Com a anuência do pesquisador, a direção da unidade deliberou que participariam da pesquisa todos os estudantes concluintes dos cursos técnicos em Administração, Informática para Internet e Logística. Essa escolha foi feita por se entender que são estudantes mais maduros e que experimentaram por maior tempo o cotidiano escolar da unidade pesquisada – essas turmas seriam as primeiras a serem transferidas para a nova sede, o que era visto pelos alunos como um ganho pedagógico, já que havia muitas críticas à estrutura da antiga sede.

Os procedimentos utilizados para a aplicação do instrumento de pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 1996). Assim sendo, o conceito e a exigência do Termo de consentimento livre e esclarecido, para a participação na pesquisa, foram apresentados aos estudantes, com a garantia do sigilo das informações pessoais. Também foi explicado que lhes seria disponibilizado todo o apoio necessário para o correto preenchimento do instrumento proposto. A aplicação da pesquisa foi apresentada como sendo uma coleta de dados para uma tese de doutorado em Filosofia e Educação, da Universidade de São Paulo, sobre o tema *semiformação*, a partir da relação entre formação e trabalho.⁵⁹ Após tal

⁵⁹ Foi realizada uma breve explanação sobre os conceitos teóricos básicos da pesquisa.

explicação, reiterou-se o caráter não obrigatório da participação.

A pesquisa foi aplicada nas salas de aula de cada turma, por professores titulares da ETEC de Taubaté, que foram devidamente informados acerca da metodologia e do comportamento ético necessários para a boa condução de todo o processo. O tempo previsto para a conclusão das respostas dos participantes foi de 20 a 25 minutos. A aplicação do instrumento confirmou essa previsão.

No dia da aplicação do instrumento de pesquisa, havia 75 jovens presentes. Todos aceitaram participar, mas 17 não estavam nas salas no momento em que foi aplicado, pois foram embora mais cedo. Dez indivíduos iniciaram, mas não concluíram o preenchimento do instrumento. Doze indivíduos foram eliminados porque não atenderam ao critério estabelecido para verificação da concentração do participante na pesquisa.⁶⁰ Portanto, 36 jovens tiveram suas respostas preenchidas e validadas para a análise exploratória da pesquisa. De modo geral, a aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu sem nenhum tipo de constrangimento. A curiosidade maior dos estudantes era em relação ao objetivo da pesquisa e a forma de divulgação dos resultados.

2.4 – Dados da pesquisa exploratória

Como já mencionado anteriormente, o instrumento utilizado na captação de dados para a pesquisa foi a *Escala Formação e Trabalho*,⁶¹ elaborada e validada pela professora Dra. Branca Maria de Meneses, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A escala é composta por 31 itens. Além desses, ainda há o item 32, idêntico ao item 13, que serve para testar a concentração dos participantes.

⁶⁰ O item 32 da *Escala Formação e Trabalho* é idêntico ao item 13 e foi acrescentado para testar a concentração dos participantes. Desse modo, pôde-se verificar a desatenção dos participantes a partir de respostas diferentes para esses itens iguais.

⁶¹ Cf. APÊNDICE A.

Para compor os itens da escala, a professora Meneses se baseou em assuntos presentes nas relações entre formação e trabalho e em estudos de autores frankfurtianos, inclusive no que se refere ao fenômeno da semiformação. A experiência profissional da professora, voltada para a formação profissional de jovens das camadas populares, foi um elemento valioso na elaboração dessa escala.

Ao escrever e organizar os itens que compõem a escala, a professora Meneses buscou seguir uma lógica que facilitasse a tabulação e a análise dos dados. Além disso, a escolha da ordem dos itens foi feita por sorteio, no intuito de dificultar identificações conceituais que pudessem colocar em risco o correto preenchimento do instrumento.

Os temas que compõem a escala dividem-se em quatro subescalas: concepção de trabalho (subescala CT); atitudes valorizadas no trabalho (subescala AT); valor dado à educação escolar e ao trabalho (subescala ET); adaptação à ideologia do mundo administrado (subescala AI). As questões abordadas nas quatro subescalas não são inteiramente independentes no que diz respeito aos conteúdos dos itens. De fato, alguns itens poderiam ter sido apresentados em uma subescala diferente daquela em que foram incluídos (MENESES, 2008).

O formato do instrumento foi estruturado de acordo com o método de Likert, que possibilita medir a intensidade das opiniões e das atitudes, facultando ao participante indicar o seu grau de acordo ou desacordo de cada item. Isso permite a determinação mais adequada de diferenças sutis entre grupos e indivíduos e facilita a análise qualitativa dos distintos modelos de respostas, tornando possível abarcar um campo mais amplo de opiniões e atitudes (LEVINSON, 1965).

Para regular uma escala, o método de Likert sugere um espectro de possibilidades que vai de um conceito favorável a outro desfavorável, com variações que podem ir de dois a sete pontos. Os pontos entre as escalas são reservados para indicar a posição média do participante avaliado. As respostas dessa escala são analisadas por procedimentos estatísticos, aplicados para determinar a relativa significância das atitudes dos participantes da pesquisa. Para o uso da escala nesse estudo, optou-se pela utilização de quatro pontos. Assim, para cada item da escala, os participantes deveriam escolher: concordo totalmente (1 ponto); concordo parcialmente (2 pontos); discordo parcialmente (3 pontos); discordo totalmente (4 pontos).

Seguindo a proposta da professora Meneses, os dados obtidos com a aplicação da pesquisa foram analisados a partir do estudo da correlação entre os itens, pelo método de análise fatorial, recorrendo-se ao programa IBM SPSS Statistics 22.⁶² Segundo Kerlinger (1980), a análise fatorial é um método analítico empregado para determinar o número e a natureza de fatores subjacentes a um grande número de variáveis ou medidas. Nessa definição, as variáveis subjacentes são chamadas de fatores. O fator é um construto que reflete uma determinada ordenação dos itens que compõem o instrumento de pesquisa. Tal ordenação, conforme esclarece o autor, demonstra os índices de concordância ou discordância dos participantes da amostra em relação aos itens da escala. Também pode ser analisado como um subconjunto de itens, respondido de maneira semelhante por um determinado número de participantes.

Para Kerlinger (1980), uma pequena correlação entre os fatores apresenta carga fatorial próxima de zero, o que significa que os fatores não são correlacionados, sendo entendidos como entidades separadas e distintas. Quanto mais próxima de 1 estiver a carga fatorial, melhor é a correlação entre os fatores. Para analisar os resultados da *Escala Formação e Trabalho*, o índice de significância foi estabelecido a partir do coeficiente de correlação cuja carga fatorial é de 0,4 – critério baseado em estudos apresentados por Kerlinger (1980), sobre atitudes sociais. Para determinar os valores indicativos do grau de consistência das correlações entre os itens, recorreu-se à extração de análise dos componentes principais. O conceito de cada fator foi designado pelo item com maior carga fatorial ou por uma definição que sintetizasse o conjunto das questões abordadas.

Na Tabela 1, estão estimados os dados estatísticos dos itens da *Escala Formação e Trabalho*, determinados pelo resultado da análise fatorial, discriminando os fatores e os temas dos itens. Pode-se observar que 23 itens, entre o conjunto das subescalas, apresentaram coeficiente de correlação acima de 0,4, de acordo com o valor determinado, conforme já discutido anteriormente. Ao mostrar a correlação positiva existente entre os itens, esse resultado orienta o pesquisador sobre quais itens devem ser analisados.

⁶² É um software estatístico da empresa IBM para a área das ciências sociais.

Nas tabelas 2, 3, 4 e 5, de acordo com cada subescala, estão discriminados os cálculos da média e o índice de variabilidade do desvio padrão para os itens que obtiveram correlação significativa na análise fatorial. A partir desses dados são analisados os resultados das respostas formuladas pelos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Fatores e cargas fatoriais válidas dos itens de cada subescala

Subescala	Fator	Item	Carga
CT: concepção de trabalho	Trabalho e autonomia	9	0,622
	Concepção alienada de trabalho	20	0,721
		23	0,440
		27	0,723
AT: atitudes valorizadas no trabalho	Trabalho e participação	2	0,412
		21	0,542
		28	0,413
	Envolvimento com o trabalho	3	0,699
		6	0,439
	Atitudes no trabalho	5	0,587
		16	0,599
		26	0,511
	Trabalho e possibilidades	25	0,699
ET: valor dado à educação escolar e ao trabalho	Significado da formação escolar	4	0,571
		19	0,692
	Relação estudo e trabalho	17	0,611
		22	0,628

continua

continuação

Subescala	Fator	Item	Carga
AI: adaptação à ideologia do mundo administrado	Sociedade capitalista e atitudes do indivíduo	1	0,619
		10	0,420
		11	0,701
		12	0,411
		13	0,425
		18	0,688

Fonte: Tabela elaborada com base nos estudos de Kerlinger (1980) e calculada utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

Os itens 7, 8, 14, 15, 24, 29, 30 e 31 não foram validados e ficaram de fora da análise por não terem alcançado a carga fatorial mínima. O item 32 não foi considerado na análise porque é idêntico ao item 13.⁶³

A seguir, serão apresentados e analisados os resultados estatísticos de cada subescala da *Escala Formação e Trabalho*. Cada uma delas aborda um tema específico relacionado à pesquisa. Os temas abordados são os seguintes: concepção de trabalho; atitudes valorizadas no trabalho; valor dado à educação escolar e ao trabalho; adaptação à ideologia do mundo administrado.

2.4.1 – Concepção de trabalho

Ao apresentar os itens relacionados à concepção de trabalho, essa parte,

⁶³ Como já foi explicado anteriormente, o item 32 tem a função exclusiva de verificar a atenção dos participantes durante o preenchimento da escala.

intitulada de “subescala CT”, buscou identificar o conceito de trabalho expresso pelos participantes da pesquisa. Os estudos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade foram essenciais para fundamentar a elaboração dos conceitos que compõem os itens dessa subescala, em especial os de Marcuse (1981, 1982, 1998), Adorno e Horkheimer (1985), uma vez que esclarecem sobre o que tem representado o trabalho na vida dos homens na sociedade atual.

Os itens dessa subescala, que foram considerados na análise, foram os seguintes: 9, 20, 23 e 27. Ficaram de fora da análise, por não alcançarem carga fatorial mínima, os itens 29 e 31.

Na Tabela 2, são mostrados a média e o índice predominante dos itens selecionados pela análise fatorial para a subescala CT.

Tabela 2 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala CT: concepção de trabalho

ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTE
9	1,9	Equilíbrio
20	1,2	Concordância
23	1,3	Concordância
27	1,3	Concordância

Fonte: Elaborada a partir dos resultados obtidos para a *Escala Formação e Trabalho*, com dados calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

Conforme a Tabela 2, os resultados alcançados no item 9 apontam equilíbrio

entre os índices de concordância e discordância dos participantes. O conteúdo desse item traz a afirmação de que, nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita que o trabalhador tenha atitudes de autonomia e que expresse seus desejos e interesses.

Já os resultados alcançados nos itens 20, 23 e 27 apontam o predomínio do índice de concordância dos participantes. O conteúdo do item 20 se refere à afirmação de que, em geral, o trabalho possibilita a realização pessoal. O item 23 afirma que a organização do trabalho possibilita que o indivíduo seja livre para expressar criatividade e conhecimento. E o item 27 afirma que o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.

A análise dos dados da subescala CT confirma a hipótese de que o jovem estudante das camadas populares tem uma concepção contraditória acerca do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que critica as condições e as estruturas de trabalho existentes, defende os valores do mundo administrado pelo capital.

Ao analisar os itens relacionados aos índices predominantes, fica evidente o posicionamento dos participantes da pesquisa em concordar com os valores vigentes na sociedade capitalista, no que diz respeito à ideia de trabalho. “Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade” (MARCUSE, 1982, p. 31). Nesse sentido, entende-se que os participantes se identificam com o que lhes é imposto.

Frente à ambivalência apresentada pelos índices obtidos nesse estudo, pondera-se que, mesmo quando o indivíduo pensa sobre os danos causados pelas estruturas opressoras de trabalho em sua vida, não deixa de se identificar com os valores predominantes da sociedade que impõe tais estruturas. Evidencia-se, portanto, um processo de adaptação à ideologia dominante, que desconsidera o risco de tornar o homem uma mera engrenagem dessa sociedade capitalista que sempre prioriza os bons resultados materiais na produção de bens de consumo.

2.4.2 – Atitudes valorizadas no trabalho

Os itens dessa parte, intitulada “subescala AT”, tratam das atitudes que são valorizadas no trabalho. Os estudos acerca da escala anterior se mostraram importantes para a sua consecução.

Os itens considerados na análise dessa subescala foram os seguintes: 2, 3, 5, 6, 16, 21, 25, 26 e 28. Por não alcançarem carga fatorial mínima, ficaram de fora da análise os itens 7, 14, 24 e 30.

Na Tabela 3, são mostrados a média e o índice predominante dos itens selecionados pela análise fatorial para a subescala AT.

Tabela 3 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala AT: atitudes valorizadas no trabalho

ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTE
2	2,2	Discordância
3	2,1	Discordância
5	2,5	Discordância
6	1,5	Concordância
16	2,4	Discordância

continua

continuação

ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTE
21	2,0	Equilíbrio
25	1,9	Equilíbrio
26	1,9	Equilíbrio
28	1,4	Concordância

Fonte: Elaborada a partir dos resultados obtidos para a *Escala Formação e Trabalho*, com dados calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

Os resultados alcançados nos itens 2, 3, 5 e 16 apontam o predomínio do índice de discordância dos participantes. O conteúdo do item 2 se refere à afirmação de que, para desenvolver bem a carreira, o profissional deve se despreocupar com o que acontece na sociedade. No item 3, afirma-se que o trabalhador deve, nas horas livres, continuar preocupado com o trabalho. Já no item 5, a afirmação é de que o trabalhador jovem deve centrar seu interesse em fazer só o que lhe mandam, sem preocupar-se em demonstrar criatividade e inteligência. O item 16 traz a afirmação de que o trabalhador deve ser competente, conhecer o serviço, sem se incomodar com os colegas de trabalho.

O predomínio do índice de concordância ocorre quando se analisa os resultados alcançados nos itens 6 e 28, cujos conteúdos são os seguintes: no item 6, a afirmação de que os problemas de ordem pessoal não devem interferir no trabalho; no item 28, a ideia de que o trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.

Há um equilíbrio entre os índices de concordância e discordância dos

participantes quando se analisa os resultados alcançados nos itens 21, 25 e 26. Os conteúdos desses itens são: no 21, a afirmação de que o jovem trabalhador não deve participar de movimentos grevistas para não prejudicar a carreira profissional; no 25, a ideia de que o trabalho é um local para sonhar e realizar desejos; no 26, a declaração de que, independentemente de gostar do que faz, as atitudes do trabalhador devem ser voltadas para ganhar mais dinheiro e ter aumento de salário.

A avaliação dos resultados estatísticos alcançados nessa subescala apresenta um alto grau de dificuldade, pois revela a complexidade em lidar com conceitos que implicam valores e atitudes do indivíduo. Os resultados discriminados mostram que os participantes da pesquisa defendem atitudes de participação em movimentos pela defesa de direitos do trabalhador, negam a indiferença aos colegas de trabalho, discordam de atitudes que levam à subserviência e à limitação da criatividade e da inteligência. Contudo, entendem que é mais importante ter um trabalho que rende mais dinheiro do que satisfação pessoal. Além disso, concordam que o mercado de trabalho oferece chances iguais para todos, independentemente das desigualdades sociais e das situações de vulnerabilidade social. Houve equilíbrio nos índices de concordância e discordância dos participantes quanto ao fato de que o trabalho é lugar para sonhos. Patto (2000) discute sobre o trabalho e o sonho e reconhece que, no cativeiro a que está submetida a humanidade, a realização do trabalho pode significar o direito de sonhar.

Ao abordar questões relativas ao envolvimento com o trabalho, fica evidente o peso que a atividade laboral exerce na vida do indivíduo, pois, nas horas livres, segundo os participantes, o trabalho deve ser esquecido. Por outro lado, entendem que, durante o desempenho das tarefas laborais, os problemas de ordem pessoal não devem interferir. Assim, o trabalho também aparece como algo separado do todo na existência do trabalhador, mas, ao mesmo tempo, toma conta da vida dos indivíduos na sociedade atual, como bem ironizou Lafargue (2003) quando defendeu o direito à preguiça.

Os dados demonstram ainda que, mesmo sendo a maioria dos participantes da pesquisa responsável por serviços operacionais de rotina no lugar em que trabalham, houve significativa concordância sobre o fato de que o trabalhador intelectual deve ser muito mais valorizado por ser quem planeja o trabalho,

expressando, assim, uma certa desvalorização do trabalho que eles próprios executam. Adorno chama a atenção para o quanto a cultura dividiu os homens, sendo a divisão mais importante aquela entre trabalho físico e intelectual. “Desse modo, ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” (ADORNO, 2006, p. 164).

Pela ambiguidade presente nos resultados, ficam evidentes as contradições de valores e a falta de posicionamento dos participantes da pesquisa ao pensarem sobre as relações de trabalho. Mesmo tendo a marca das contradições, as expressões identificadas não deixam de revelar atitudes de resistência, o que é essencial para saber que se pode pensar o mundo de forma diferente do que ele tem sido concebido e comandado, tomando por base as relações de poder entre os homens.

Contudo, por intermédio da avaliação do conjunto dos resultados apresentados nessa subescala, pôde-se comprovar a segunda hipótese específica lançada por essa pesquisa: quando reflete sobre as atitudes pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, o jovem estudante das camadas populares, comumente, faz escolhas de valores morais identificados à lógica defendida pelo capital. As contradições identificadas em suas escolhas corroboram tal afirmação.

2.4.3 – Valor dado à educação escolar e ao trabalho

A chamada “subescala ET”, que trata do valor dado à educação e ao trabalho, teve como finalidade analisar a importância dada à formação escolar ao ser comparada com a experiência profissional. Os estudos de Freire (2003), Giovinazzo (2003), Guimarães (2005), Segnini (1999/2000) e Souza (2003) trouxeram contribuições significativas à elaboração dessa subescala, pois abordam questões pertinentes ao tema, fundamentadas em pesquisas realizadas com jovens brasileiros. Segundo a professora Meneses,

Durante a elaboração dos itens, foi destacada a importância dada ao conhecimento e ao que representa a responsabilidade do indivíduo em seu processo de formação, com o interesse de verificar a capacidade

de análise, crítica ou não, do indivíduo, referente a sua própria experiência formativa (MENESES, 2008).

Os itens considerados na análise dessa subescala foram os seguintes: 4, 17, 19 e 22. Ficaram de fora da análise, por não alcançarem carga fatorial mínima, os itens 8 e 15.

Na Tabela 4, são mostrados a média e o índice predominante dos itens selecionados pela análise fatorial para a subescala ET.

Tabela 4 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala ET: valor dado à educação e ao trabalho

ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTE
4	1,4	Concordância
17	2,8	Discordância
19	2,0	Equilíbrio
22	2,5	Discordância

Fonte: Elaborada a partir dos resultados obtidos para a *Escala Formação e Trabalho*, com dados calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

O predomínio do índice de concordância dos participantes ocorre quando se analisa os resultados alcançados no item 4, que traz como ideia a afirmação de que é a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar a capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir sobre os acontecimentos da sociedade.

Ao analisar os resultados obtidos nos itens 17 e 22, constata-se o predomínio

do índice de discordância dos participantes. O item 17 traz a afirmação de que um bom emprego torna os estudos escolares desnecessários. O item 22, a afirmação de que, no processo de escolarização, o mais importante é o diploma, independentemente do que é ensinado.

Os resultados do item 19 demonstram o predomínio do índice de equilíbrio. O conteúdo deste item se refere à ideia de que a formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver a capacidade de emancipar o pensamento.

Na subescala ET, buscou-se avaliar a importância da formação escolar comparada à experiência no trabalho, atestando a relevância dos resultados, que demonstram um leve predomínio da ideia de que a formação escolar é importante na constituição do sujeito trabalhador.

Spósito analisa a relação entre escola e trabalho sob o ponto de vista de jovens e preconiza não ser possível configurar nem uma adesão linear à escola, nem o abandono ou a exclusão total de aspirações de escolaridade no âmbito das orientações dos jovens que trabalham. Assim, para os jovens brasileiros, explica Spósito, “escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (SPÓSITO, 2005, p. 106).

Os dados da pesquisa demonstram que os jovens estudantes das camadas populares valorizam a formação escolar quando comparada à atividade laboral. Portanto, tal valorização em favor da formação escolar contraria a hipótese específica, levantada nesse estudo, de que o jovem estudante das camadas populares credita mais valor à formação decorrente das experiências vividas no trabalho que àquela obtida por meio da formação escolar. Esse resultado é importantíssimo, pois evidencia o esforço que muitos jovens brasileiros têm despendido para obter um diploma escolar, ao mesmo tempo em que cumprem longas jornadas de trabalho. Nesse sentido, é possível problematizar que, de certo modo, talvez o desinteresse pelo processo formativo escolar esteja mais presente nos responsáveis pela educação e não nos jovens e, quiçá, resida nas promessas não cumpridas da cultura, nos termos de Adorno (2006), ou na defesa do processo civilizatório aliado às mazelas sociais.

Se há interesse dos jovens pela escola, existe um espaço a ser conquistado contra a estrutura excludente que ainda tem predominado nas diversas propostas de governo que tratam a educação de maneira desrespeitosa e superficial. Os equívocos impostos por essas propostas reducionistas têm potencializado a semiformação produzida pela sociedade capitalista, uma vez que impedem um olhar mais sistêmico da realidade. Segundo Adorno, “o julgamento das necessidades corretas e falsas teria de ser feito de acordo com uma visão da estrutura geral da sociedade, com todas as suas mediações” (ADORNO, 1986, p. 71).

2.4.4 – Adaptação à ideologia do mundo administrado

A parte intitulada “subescala AI” teve como propósito analisar o nível de adaptação dos participantes da pesquisa à ideologia do mundo administrado. Os itens presentes nessa subescala foram escolhidos tendo por base os estudos de Adorno (1986, 2008), de Crochík (1999), de Adorno e Horkheimer (1985) e de Marcuse (1982). Tais autores discutem sobre a eficácia do mundo administrado pelo capital, que instrui os indivíduos a se adaptarem, sem resistência, aos seus controles. Os autores esclarecem que a lógica predominante neste mundo, mesmo com todo o avanço tecnológico, ainda mantém as velhas relações de dominação nas experiências de trabalho. Assim sendo, continuam impedindo o indivíduo de pensar acerca das contradições existentes na sociedade e que são impostas às suas vidas, impossibilitando-os de pensarem que é plausível lutar contra a ordem imposta pelo mundo capitalista para transformar a sociedade e torná-la justa.

Os itens considerados nessa subescala foram os seguintes: 1, 10, 11, 12, 13 e 18. Nenhum item ficou de fora da análise, pois todos alcançaram a carga fatorial mínima.

Na Tabela 5, são mostrados a média e o índice predominante dos itens selecionados pela análise fatorial para a subescala AI.

Tabela 5 – Média e índice predominante dos itens atribuídos à subescala AI: adaptação à ideologia do administrado

ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTEO
1	1,3	Concordância
10	1,4	Concordância
11	1,5	Concordância
12	2,0	Equilíbrio
13	1,4	Concordância
18	1,2	Concordância

Fonte: Elaborada a partir dos resultados obtidos para a *Escala Formação e Trabalho*, com dados calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

Os resultados obtidos nos itens 1, 10, 11, 13 e 18 demonstram o predomínio do índice de concordância dos participantes. O item 1 traz como ideia a afirmação de que para obter bons resultados no trabalho o que importa é uma rigorosa disciplina, vontade de trabalhar, de lutar pela família e pela melhoria da sociedade. O conteúdo do item 10 é a afirmação de que o trabalho deve ser avaliado, principalmente, pelo resultado produtivo do indivíduo. Já no item 11, a afirmação é de que, no capitalismo, o sucesso da vida depende, principalmente, do indivíduo. O item 13 traz a afirmação de que as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidir sobre suas vidas. E, no item 18, há a afirmação de que, como a sociedade oferece condições de trabalho de maneira justa para todos, o que importa é o esforço pessoal do indivíduo para

conseguir seu espaço.

Os resultados obtidos no item 12 apontam o predomínio do índice de equilíbrio. O teor desse item é a ideia de que, mesmo tendo condições de mudar para um emprego com melhor salário, o trabalhador deve manter-se no emprego que lhe garante estabilidade.

Os índices obtidos nas respostas dos participantes da pesquisa para essa subescala, enfocando questões voltadas para atitudes políticas, foram marcados pela opção de concordância. Essa opção prevalece quando se afirma que o sucesso na vida depende exclusivamente do esforço pessoal e isso significa que o indivíduo traz para si a responsabilidade do que acontece em sua vida e deixa de perceber o quanto a vida, na sociedade capitalista, é administrada e o impede de se diferenciar do meio em que vive. Constatou-se que também houve concordância em dizer que o indivíduo tem autonomia e que a sociedade oferece condições de trabalho de maneira justa para todos. Portanto, o conjunto dos resultados apontados para essa subescala confirma a hipótese específica da pesquisa de que, ao se posicionar sobre o sistema social vigente, o jovem estudante das camadas populares expressa valores indicativos de adaptação à ideologia dominante. Essa hipótese ainda é reforçada pela concordância com a ideia de que a obediência e o respeito às autoridades são essenciais à vida do jovem, que deve seguir uma rigorosa disciplina. Verifica-se, então, que o trabalho cumpre papel disciplinador e regularizador de atitudes. Adorno chama a atenção para essa questão, afirmando que:

(...) no ideal de personalidade, a sociedade do século XIX endeuçou o falso princípio: pessoa correta é aquela que se conforma à sociedade, organizando-se a si mesma como a norma que a mantém unida em sua estrutura mais íntima (ADORNO, 2006, p. 65).

Adorno adverte para o risco da adaptação, da adesão cega à ideologia dominante, afirmando que um indivíduo formado segundo os valores da ordem capitalista vigente é capaz de doutrinar várias pessoas a se conformarem com barbáries como o nazismo, o fascismo, a miséria existente e as guerras travadas pelo poder, que ainda continuam destruindo milhares de vidas. Nesse sentido, é preciso fortalecer resistências para romper a lógica conformista que assegura atitudes de adaptação à ideologia dominante e de indiferença frente às barbáries existentes na sociedade.

2.5 – Semiformação desvelada

Durante toda a pesquisa, a análise reflexiva dos conceitos e dos dados se apresenta como importante itinerário na busca do esclarecimento apropriado para o problema, as hipóteses e os objetivos aqui propostos. Nesse percurso, a própria ideia de esclarecimento deve ser tratada com o cuidado que a história moderna exige, para que não corra o risco de se tornar uma expressão da semiformação.

Ao propor o esclarecimento pela razão, a modernidade tinha como principal objetivo a libertação do homem das condições sócio-culturais repressivas que o mantinham nas trevas da história, ou seja, o homem seria capaz de se pensar e de pensar o mundo, transformando-o. Porém, a razão foi tomada quase que exclusivamente a partir de sua função instrumental. Com isso, o que efetivamente conseguiu produzir foi a autodestruição e a alienação das condições de vida, criando novas formas de dominação. Com o advento da ciência, a consciência humana foi escravizada pela razão técnica do capital que, por sua vez, fragmentou o conhecimento e reduziu a formação a uma espécie de semiformação alienante (MARINS, 2015, pp. 104 e 105).

Adorno e Horkheimer trataram dessa questão em sua *Dialética do Esclarecimento*.

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.45).

Destarte, o esclarecimento que se busca é aquele capaz de promover um pensamento crítico comprometido com a formação emancipatória do sujeito, alienado pelo fenômeno da semiformação.

Diante disso, para que possa realizar o esclarecimento que lhe é devido, a educação precisa admitir que a emancipação humana se tornou uma exigência diante da situação de alienação em que se encontra a sociedade. Portanto, precisará desenvolver um pensamento crítico capaz de superar as ideologias impostas pelas classes dominantes, sobretudo aquelas disseminadas pela indústria cultural, reassumindo o importante compromisso com a

reflexão crítica e com o domínio sistemático do conhecimento (MARINS, 2015, p. 138).

Considerando que os participantes da pesquisa são jovens estudantes e trabalhadores, o compromisso com a emancipação pelo pensamento crítico é ainda mais evidente. Nessa fase da vida, ao desenvolver sua formação, o indivíduo deveria estar em condições de perceber gradualmente os valores e as normas existentes na sociedade para, finalmente, entender a lógica de sua organização. Dessa forma, seria possível compreender o mundo, vivendo e atuando sobre ele, de acordo com os pressupostos do pensamento crítico. Entretanto, esse não é um processo natural, mas político. Portanto, diante das múltiplas oportunidades de formação que o jovem tem para se desenvolver, há que se analisar as estruturas pelas quais essas oportunidades estão sendo constituídas e ofertadas. Disso decorre a consciência do pesquisador em não ser presunçoso ao lidar com os dados da pesquisa, que refletem uma pequena parcela dessa realidade. Na tentativa de compensar essa limitação, toma-se como suporte de investigação o pensamento crítico oriundo da reflexão filosófica.

Ainda em relação aos jovens que participaram da pesquisa, verificou-se a fragilidade da consciência em relação aos papéis que representam na sociedade capitalista. Em boa medida, isso é consequência da alienação das próprias condições de vida que se impõe pelas exigências do cotidiano que prioriza a obtenção das condições básicas de subsistência. Nessa situação, espera-se que a emancipação do sujeito se expresse por uma postura proativa diante da alienação, fazendo com que desenvolva a autodeterminação através de uma consciência crítica legítima.

Ao analisar a relação entre formação e trabalho, evidenciou-se o controle do mundo administrado, que regula a consciência do trabalhador, fazendo-o se identificar com o que lhe é imposto e, assim, adaptar-se ao processo de dominação existente. A formação que se presta a reproduzir esse sistema é, na verdade, uma semiformação. Mais especificamente, é a determinação social da formação, responsável pela degradação da capacidade crítica e pelo cerceamento do direito ao esclarecimento emancipatório, que liberta da dominação imposta pelo mundo administrado. Nesse contexto, não basta só revelar o sujeito adaptado, mas também a ideologia que o determina na adequação ao vigente, como quem não percebe as contradições sociais

da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pelo capital.

Enquanto instituição social, a escola reproduz os problemas da sociedade, ou seja, as crises dos sujeitos e da sociedade estão presentes nas relações e nas estruturas escolares. Assim, a semiformação que degrada a sociedade também se encontra no interior das escolas como instrumento de alienação.

O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação (ADORNO, 2003, p. 93).

Pensar tais questões, dentre tantas outras que expressam e conduzem a reflexão acerca das contradições inerentes à existência humana, deve fazer parte de uma educação escolar comprometida com a formação legítima, que promova a emancipação de seus alunos, fazendo com que entendam os papéis a eles impostos pela ordem vigente. Cabe à escola compreender o quão emancipatório pode ser o seu trabalho no desvelamento da semiformação alienante. Por ela, a formação emancipatória tem oportunidades de se fortalecer e de questionar o caráter utilitarista e opressor que o mercado de trabalho tem imposto à educação escolar.

A sociedade capitalista burguesa tem feito com que as pessoas convivam cada vez mais com a lógica da racionalidade tecnológica utilitarista, fazendo com que as pessoas defendam cegamente o progresso pela produção e consumo dos bens materiais produzidos pelo mercado de trabalho. Essa lógica tem impedido a avaliação dos indivíduos acerca da relação, igualmente utilitarista, que se tem promovido entre formação e trabalho, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico. Consequentemente, atrofia-se a capacidade de percepção das gritantes contradições e dos aspectos destrutivos presentes nas relações de poder vigentes nos mais diversos ambientes de trabalho.

A sociedade capitalista também avançou no controle e na diminuição da consciência crítica do trabalhador sobre aquilo que produz, através do processo que

os frankfurtianos chamam de *reificação*.⁶⁴ Com isso, a produção do trabalho foi alienada, tornando o trabalhador apenas mais uma mercadoria para os donos dos bens de produção. Na prática, o trabalhador entrega seu corpo e sua alma, que se moldam segundo o poder do capital. A incapacidade de avaliar o processo de alienação instaurado faz com que o sujeito defenda a lógica do sistema que o oprime, tomando para si os valores próprios do mundo administrado pelo capital. A força dessa opressão é tamanha que resistir parece uma tarefa impossível. Diante disso, o primeiro passo é promover a consciência da própria alienação. Feito isso, é preciso conhecer os mecanismos pelos quais o indivíduo assume integralmente os valores que o oprimem. Assim, o desvelamento da semiformação abrirá caminho para uma formação legítima, capaz de promover emancipação e melhoria das condições de vida.

A capacidade de pensar, como se sabe, pode levar às ideias de liberdade ou de adaptação, dependendo do quanto o indivíduo se deixa levar pela lógica dominante ou o quanto consegue resistir. Porém, as possibilidades de pensar em liberdade e de romper com a experiência vivida implicam conhecer as causas que oprimem o pensamento, saber o que representa a constituição do indivíduo despojado de autonomia.

As expressões da semiformação presentes nas relações de trabalho foram evidenciadas pelos participantes da pesquisa quando estes conceituaram e identificaram quais atitudes eram mais valorizadas nessas relações. Ainda que tenham feito algumas escolhas que revelaram a percepção de contradições presentes no mundo do trabalho, estiveram em concordância com o seu valor utilitário e desconsideraram os danos que lhes são causados, mesmo sentindo, no cotidiano de suas vidas, o peso das contradições e das injustiças sociais. Constata-se, portanto, que a lógica do mundo administrado é suficientemente forte e eficiente, o que explica a grande adesão aos seus valores.

⁶⁴ Conceito tratado no Capítulo I.

CAPÍTULO III

A crítica em favor da emancipação

“O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo.”⁶⁵
(Theodor Adorno)

Ao apresentar os caminhos percorridos pela investigação, apontando o problema, as hipóteses, os objetivos e os resultados dos estudos realizados, buscou-se valorizar a pesquisa qualitativa exploratória enquanto método capaz de contribuir com o desvelamento da semiformação no cotidiano escolar dos estudantes da ETEC de Taubaté. Apesar do recorte da pesquisa estar bem delimitado, a luz produzida pela reflexão crítica desse estudo pretende lançar seus raios para outros ambientes escolares que podem se valer do mesmo método para a análise de suas realidades. Pensando assim, esse capítulo se propõe aprofundar o estudo sobre as categorias da Teoria Crítica aqui abordadas, e suas implicações na educação, considerando os dados coletados na pesquisa de campo. Assim, espera-se alcançar um melhor entendimento das ideologias presentes no ambiente escolar e que, através da semiformação em curso, provocam a alienação e impedem o desenvolvimento de uma educação em favor da emancipação.

Durante a pesquisa, confirmou-se a hipótese geral de que a semiformação se expressa, sobretudo, nas ideias dos participantes referentes à relação entre formação e trabalho. Algumas questões ajudaram nessa constatação, como: a visão utilitarista da formação técnica; a alienação diante dos valores morais impostos pelo mundo administrado, sobretudo no que se refere às ideias de formação e trabalho; a concordância com a concepção de trabalho vigente na sociedade capitalista; a necessidade de emancipação frente à adaptação imposta pela ideologia dominante. O conjunto dessas questões ajuda a entender o ambiente escolar em que os

⁶⁵ ADORNO, 2005, p. 18.

participantes da pesquisa estão inseridos, além de oferecer bons subsídios de análise da realidade escolar e servir de orientação para a formulação de uma práxis educacional que leve a uma legítima educação para a emancipação.

3.1 – A *Entäusserung*: superando a alienação

Ao propor a razão como esclarecimento, a modernidade buscava a libertação do homem das condições opressivas que o mantinham na obscuridade da história. Liberto, o homem seria capaz de transformar o mundo pela razão. Entretanto, a função instrumental da razão foi tão sublimada que acabou desprestigiando o seu valor nesse processo de superação da ordem estabelecida. Sendo assim, a razão instrumental se tornou mais uma força opressora que produz e reforça a alienação da vida, criando novas formas de dominação. Esse movimento ganhou força com a ascensão da ciência, que se serviu do caráter instrumental da razão para fragmentar o conhecimento no intuito de aprofundá-lo. A evolução da ciência acompanhou o surgimento de uma nova organização do trabalho social, conforme os princípios do mundo administrado. Pela lógica da semiformação, o homem e suas ideias se tornaram mercadorias de consumo da ideologia dominante.

É fácil identificar o lugar da ciência na divisão social do trabalho. Ela tem por função estocar factos e conexões funcionais de factos nas maiores quantidades possíveis. A ordem do armazenamento deve ser clara. Ela deve possibilitar às diversas indústrias descobrir prontamente a mercadoria intelectual desejada na especificação desejada. Em larga medida, a compilação já é feita em vista de encomendas industriais precisas (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 199).

Os espaços de formação passaram a exaurir os valores humanistas e promover a ideologia do mundo administrado, que produz continuamente a alienação da consciência. Alienado, o homem perde parte da sua liberdade de pensar e de escolher, tornando-se alheio a si mesmo. Essa ideia de “alienação” pode ser melhor entendida a partir da análise de dois importantes termos alemães, utilizados por Hegel

na obra *Fenomenologia do Espírito*.⁶⁶ *Entäusserung* e *Entfremdung* – ambos traduzidos para o português como “alienação”.

Trata-se, em ambos, de uma exteriorização em que o que era apenas interior se faz exterior, mas com resultados opostos. Em poucas palavras, na *Entfremdung* (alienação), o sujeito se perde e não pode retomar sobre si mesmo: sofre um “*desses-senciamento*”. Ao contrário, na *Entäusserung* (extrusão) ele se encontra, nela se reconhece e retoma sobre si mesmo, consigo reconciliado e enriquecido com as determinações do *ser* (MENESES, 2001, p. 27).

O primeiro termo, *Entfremdung*, traz consigo a ideia de “ser alheio”, ou seja, tornar-se “estranho a si mesmo” (*Fremd*, do alemão) ou, ainda, “alienar-se”. Sendo assim, expressa uma perda de essência. Para Marx, esse conceito denuncia o grande problema da alienação: os bens culturais e materiais produzidos pelo homem através do trabalho não são todos dele, pois grande parte fica para o patrão, que o explora, alienando-o. Já o termo *Entäusserung* tem uma outra conotação. Etimologicamente, vem de *Ausser*, também do alemão, e significa “extrusão” ou “vir para fora”, “sair de si”, “exteriorizar-se”. Nesse sentido, a alienação tem uma conotação positiva, uma vez que, pelo trabalho, o homem exterioriza, aliena, sua produção cultural, seu conhecimento, em favor da natureza. Segundo Dussel, essa ideia de alienação positiva, enquanto extrusão, tem origem bíblica.⁶⁷ De fato, a ordem histórico-cultural desses conceitos apresenta primeiro, e fundamentalmente, o trabalho que se realiza mediante uma *Entäusserung*. Apenas sob circunstâncias que atuam como forças contrárias ao desenvolvimento do espírito humano é que ocorre a *Entfremdung*, diante da qual surge a necessidade de uma restauração (reapropriação) utópica da *Entäusserung*. Primando pela análise marxista, os teóricos da Escola de Frankfurt trabalham com a ideia de alienação enquanto *Entfremdung*, que é a mais adequada para denunciar o domínio da razão instrumental sobre o homem e sobre a natureza.

No campo da educação formal, a alienação se expressa a partir das categorias de formação e trabalho. Em ambas, a alienação se dá pela deturpação ou redução do conceito a uma parte de seu todo, de tal modo que a compreensão e a

⁶⁶ Cf. in HEGEL, 2001.

⁶⁷ Ao traduzir a carta aos Filipenses, Lutero teria traduzido a palavra *ekénosen* (que se referia à exteriorização do Verbo divino), do grego antigo, para o alemão *Entäusserte*. Hegel teve acesso a essa tradução pelos seus professores de teologia de Tübingen. Cf. in DUSSEL, 1987, p. 262.

real efetivação de sua função social se tornam precárias. Desconsiderar a relação dialética que há entre essas categorias é uma forma de acirrar a alienação do indivíduo na coletividade. A redução do conceito de *trabalho* ao de *mercado de trabalho* e a deturpação do conceito de *formação* fomentam a universalização do trabalho alienado e deformador. De fato, o conceito de *mercado de trabalho* está muito próximo da ideia de *Entfremdung*, pois, apesar de ter garantido alguns direitos trabalhistas, – como, por exemplo, o direito à previdência e, em alguns casos, a participação nos lucros da empresa – mantém a lógica capitalista do acúmulo de riquezas e exploração da mão de obra assalariada. Já o conceito de *trabalho* é mais amplo porque traz consigo a ideia de *Entäusserung*, que vê o homem como um trabalhador em prol do desenvolvimento humano e da natureza. Também o conceito de *formação* deve ser melhor entendido, pois não pode significar apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de emancipação. Aplicando esses conceitos à educação formal, conclui-se que se for apenas conteudista será *Entfremdung*; se for também pensamento crítico e emancipador, será *Entäusserung*.

Para Severino, a educação na cultura ocidental sempre foi considerada um processo de formação humana, ou seja, é por ela que o ser humano se constitui.

A formação humana significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano (SEVERINO, 2006, p. 621).

Destarte, a formação é um processo de construção permanente do ser humano, pelo qual se desenvolve continuamente. Para que seja positivo, deve levar a sociedade a uma boa qualidade existencial, marcada fortemente pela emancipação dos sujeitos que a compõem. Seguindo essa lógica, a educação formal não é uma instituição criada apenas para instruir, mas sobretudo para implementar o projeto de formação do ser humano. Segundo Severino, a questão da educação contemporânea está no fato de que as matrizes paradigmáticas não são tão claras quanto outrora.⁶⁸ Isso porque a concepção acerca da formação humana mudou, levando a educação a

⁶⁸ Na Antiguidade a matriz ética guiava a educação, que tinha como objetivo formar o sujeito ético. Na Modernidade a matriz era a política e o objetivo, formar o sujeito político.

um novo contexto espaço-temporal, que parece sinalizar para a integralidade do sujeito como objetivo maior.

Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental. Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo (IBIDEM, p. 622).

Apesar da formação integral se apresentar como um objetivo da educação, não parece que tenha um ideal a ser realizado. Há uma certa instabilidade de conceitos e valores que torna o homem “condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação” (IBIDEM, p. 622). Esse cenário gera um estado permanente de insegurança em relação às instituições educacionais e aos projetos representados por elas. A consequência é o fortalecimento do processo de semiformação, que se instaura subliminarmente como um anestésico nas consciências cansadas dos sujeitos. Daí a alienação das categorias de formação e trabalho no campo da educação formal.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram tal alienação no contexto escolar dos participantes, bem como as concepções dos mesmos em relação às ideias de formação e trabalho. Notou-se que a semiformação em curso fomenta uma concepção contraditória de trabalho – ora visto como opressor das condições de vida, ora como instituição fundamental para a realização pessoal. Ao mesmo tempo em que os participantes reconhecem os mecanismos de opressão das estruturas sociais de trabalho, tomam para si os valores do mundo administrado que produz e mantém essas estruturas. Sob inspiração da Teoria Crítica, pode-se afirmar que essa adaptação à ideologia dominante será superada com a ajuda de uma educação emancipadora, capaz de desvelar a alienação produzida pelos mecanismos opressores da semiformação.

Nas conversas com a direção e com os professores da ETEC de Taubaté ficou evidente o compromisso de todos com uma educação técnica de qualidade, de acordo

com os moldes estabelecidos pelo projeto político pedagógico da instituição, acrescida de uma visão mais humanística, característica dessa unidade – tanto, que está presente em seus documentos oficiais.⁶⁹ Também se evidenciou uma espécie de satisfação desses profissionais, que se sentem solidários na missão de contribuir com a melhoria das condições de vida dos estudantes. Vários professores citaram casos de alunos que se tornaram profissionais bem-sucedidos e empreendedores em suas áreas de formação. Boa parte desses professores, incluindo o diretor da unidade, foi discente do CPS, o que reforça a identificação com o projeto institucional. Apesar do sentimento de dever cumprido ser forte nesses profissionais, há uma queixa generalizada em relação às condições laborais oferecidas pelo mercado de trabalho, sobretudo no que se refere à carga horária. O consenso aponta para uma diminuição gradativa do salário,⁷⁰ percebida nos últimos anos, e um aumento das horas trabalhadas que, via de regra, vão para um eterno banco de horas. Alguns fazem essa crítica a partir da própria realidade, pois são funcionários da indústria local – esses têm a docência em grande estima, encarando-a como uma missão de vida, e lamentam não poder viver somente desse trabalho, que consideram mal remunerado.⁷¹ Apesar dessas reflexões, os profissionais da ETEC de Taubaté não se percebem como reprodutores da ordem social que criticam – não percebem, por exemplo, que os alunos formados por eles abastecem uma oferta de trabalho cada vez maior em algumas áreas e que contribui para a depreciação das condições apontadas. Essa situação denuncia um verdadeiro *Entfremdung* vivido pelos profissionais da escola. Neste caso, ainda mais grave por se tratar de educadores que, mesmo tendo consciência das situações que precisam ser questionadas, não conseguem contribuir objetivamente para a superação das mesmas. A sutileza da semiformação instaurada na ETEC de Taubaté dificulta a construção de um projeto amplo de formação, capaz de superar essa *Entfremdung* que impede a emancipação das consciências.

⁶⁹ Cf. in CEETEPS, 2017, p. 77.

⁷⁰ Segundo os professores, a diminuição do salário se nota pela perda do seu poder de compra e pelas novas contratações, feitas a partir de um plano de cargos e salários composto por vários estágios – o primeiro, usado para a contratação dos novos profissionais, tem um salário muito abaixo do que era praticado.

⁷¹ O salário inicial de um professor de ETEC é de R\$ 17,15 por hora/aula. Cf. in CPS, acesso em dezembro de 2017.

Voltando aos participantes da pesquisa, percebe-se que as respostas dadas ao questionário e o registro das conversas coletivas revelam a busca por uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, sem perceberem a dimensão maior e mais complexa da formação, que poderia ser emancipatória se não se restringisse apenas à dimensão mercadológica que reproduz as condições de vida alienada. Uma consequência nefasta dessa *Entfremdung* diante da formação e do trabalho é que ela deturpa o conceito de cultura, reduzindo o seu alcance social. A ideia de prazer, por exemplo, passa a ser tomada como uma alternativa ao trabalho burguês, que por vezes a recebe como fruto da “cultura”.

Poucas coisas distinguem tão profundamente o modo de vida, que corresponderia ao intelectual, do burguês como o facto de que aquele não reconhece a alternativa entre o trabalho e o prazer. O trabalho que - para ser justo com a realidade - não faz ao sujeito do mesmo o mal que depois fará a outro, é prazer ainda no esforço mais desesperado. A liberdade por ele intentada é a mesma que a sociedade burguesa reserva só para o descanso, ao mesmo tempo que, mediante tal regulamentação, a aniquila. Ao invés, para quem sabe da liberdade, todo o prazer que esta sociedade tolera é insuportável, e fora do seu trabalho, que decerto inclui o que os burgueses deixam para o serão sob o nome de "cultura", não pode entregar-se a nenhum prazer de substituição. Work while you work, play while you play - tal é uma das regras básicas da autodisciplina repressiva (ADORNO, 2001, p. 121).

Nesse sentido, fica evidenciada a função da semiformação para a manutenção do *status quo*. Exemplo disso é o fato de que dos 36 participantes da pesquisa, 5 já trabalham na área do curso técnico que estão concluindo. Dos 31 que ainda não trabalham nas áreas dos seus cursos, 28 pretendem concluí-lo e buscar um bom emprego na área, a exemplo dos 5 colegas que têm essa experiência, pois entendem que estes já estão muito bem encaminhados na vida. Os outros 3 participantes pretendem continuar os seus estudos no Ensino Superior, com o mesmo objetivo de se colocarem bem no mercado de trabalho – segundo eles, um diploma superior garantirá melhores oportunidades que as pretendidas pelos colegas técnicos. Em suma, todos estão preocupados em se formar exclusivamente para o mercado de trabalho, no intuito de conseguir um bom emprego, que garanta renda e independência financeira. Sem que percebam, essa visão unifocal reforça a lógica do mundo administrado, que apresenta o mercado de trabalho como o único objetivo da formação humana – nesse sentido, viver e subsistir passam a ter o mesmo significado. Assim, a falta de criticidade da educação reforça a semiformação em curso e se torna

um grande problema, por não ser capaz de oferecer os meios necessários para a superação da alienação e promoção da emancipação humana em favor de um mundo melhor para todos.

A ideia de garantir uma boa colocação no mercado de trabalho por meio da formação não é um problema em si e nem a responsável pela alienação do sujeito. Afinal, numa sociedade capitalista, estar bem preparado tecnicamente para o trabalho é um dos objetivos permanentes da formação que assume, assim, o seu caráter de adaptação às condições de vida impostas pelo modelo social vigente. O problema maior da alienação surge quando esse caráter de adaptação não é balanceado pelo caráter de autonomia, fruto de uma formação crítica e emancipatória. Quando não há esse equilíbrio em favor da autonomia, a adaptação se sobressai e a socialização promovida pelo trabalho reduz o seu alcance e passa a ser, assim, um reforço da dominação dos que detêm o poder. O resultado disso é a negação do indivíduo enquanto sujeito, diante de uma indústria que tem o poder de determinar o senso de realidade.

O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. O processo é um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada. Não lhe foi concedendo a plena satisfação que os colossos desencadeados na produção superaram o indivíduo, mas extinguindo-o como sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 169).

A ausência da criticidade faz o trabalho se tornar alienante, opressor, colocando no indivíduo toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso enquanto trabalhador e, conseqüentemente, enquanto sujeito de sua própria vida, sem considerar as estruturas sociais que não oferecem as mesmas condições básicas para que todos se desenvolvam. Além disso, a semiformação em curso reforça continuamente a ideologia capitalista, impossibilitando a conscientização diante dessas estruturas opressoras.

Em sua *Fenomenologia do Espírito*, Hegel faz uma reflexão acerca da formação enquanto instrução para o mercado de trabalho. Nela, ele demonstra uma sociedade moderna produzida e reproduzida nos termos do trabalho social. Com essa constatação, a formação se tornou pertinente ao objeto e não mais ao sujeito. Sendo

assim, o processo formativo passou a se desenvolver por meio da aquisição de conteúdos prontos, sólidos, cristalizados. Portanto, a formação passou a se referir a um processo social objetivo, em que as estruturas se reproduzem de acordo com os interesses do capital. No mercado, o objetivo maior é o lucro; na escola, as notas – em ambos, o caráter quantitativo do trabalho objetiva o sujeito, tornando-o alienado, padronizado, reificado. Diante desse cenário, é preciso entender a *consciência* como questão central da relação entre formação e trabalho, uma vez que é a determinante do grau de reificação do sujeito – quanto mais distante da reflexão e do pensamento, mais coisificada será a consciência. Adorno e Horkheimer afirmam que o fracasso do esclarecimento está justamente em promover a reificação e a alienação dos homens por meio da rejeição do pensamento e da fragmentação do conhecimento.

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.45).

Os estudos aqui apresentados demonstraram que o mundo administrado pelo capital tem a Indústria Cultural como promotora e a semiformação como reprodutora de uma ideologia que aniquila a consciência crítica, reificando-a e transformando tudo e todos em mercadoria. Uma vez reificada, a consciência passa a representar uma formação meramente adaptada, incapaz de gerar autonomia.⁷² Isso constitui a negação e a degradação da natureza humana. Em última instância, significa a negação da própria vida.

No instante em que o homem elide a consciência de si mesmo como natureza, todos os fins para os quais ele se mantém vivo – o progresso social, o aumento de suas forças materiais e espirituais, até mesmo a própria consciência – tornam-se nulos, e a entronização do meio como fim, que assume no capitalismo tardio o caráter de um manifesto desvario, já é perceptível na proto-história da subjectividade (IBIDEM, pp. 53 e 54).

No ambiente escolar, o aviltamento da consciência e das ideias de formação e trabalho evidenciam a instrumentalização da educação formal pelo mundo

⁷² Antes de Hegel, Kant já trabalhava essa questão. Um bom texto de referência é o artigo que escreveu sobre o que é o esclarecimento (KANT, 2005, pp. 63-71).

administrado, bem como suas consequências mais imediatas, como a identificação dos jovens estudantes com os valores morais e políticos, próprios da lógica capitalista. Portanto, a formação escolar é considerada a partir do seu caráter instrumental, o que significa a total desvalorização das propostas crítico-reflexivas como, por exemplo, as advindas das humanidades, como a filosofia. Por conta desse tecnicismo exacerbado, a educação formal tem sido constantemente questionada quanto ao seu papel e relevância na formação da sociedade contemporânea. Desse ponto de vista, uma questão a ser discutida pela educação é a da necessidade e possibilidade da formação cultural (*Bildung*) ser assumida como nova matriz de construção do ser humano. Tal formação é necessária por conta da contingência ontológica dos homens, e possível, por conta da capacidade que os mesmos têm de se educarem (cf. SEVERINO, p. 629). Logo, é razoável desenvolver uma educação formal para além da formação técnica capitalista; uma educação que priorize a formação cultural de uma personalidade integral, capaz de se emancipar das condições opressoras impostas pelo capital.

3.2 – Currículo e educação emancipatória

A constatação de que a lógica do progresso e da racionalidade tecnológica impôs uma visão utilitarista à educação, fazendo com que se tornasse uma ferramenta do mundo administrado, comprova a dificuldade de compreensão acerca da relação entre formação e trabalho, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, da emancipação. Boa parte dessa dificuldade se deve às implicações práticas e conceituais do currículo na vida dos participantes desta pesquisa. Na fala desses jovens, ficou clara a ideia de que os cursos técnicos servem, segundo a visão deles, para conferir qualificação técnica específica – e nisso está o grande valor que atribuem à formação que recebem do CPS. Não há nenhuma reflexão sobre a ausência de uma formação mais ampla, que promova, por exemplo, aprendizagens voltadas para a área das humanidades, como a filosofia. A

semiformação em curso parece opor esse tipo de educação àquela mais técnica, o que revela, de certo modo, as contradições entre formação e trabalho. Para superar esse dualismo será preciso aprofundar os estudos sobre currículo, diante da necessidade de formação profissional dos jovens, considerando a realidade concreta dos mesmos.

Sob a ótica da Teoria Crítica, pode-se afirmar que o currículo representa uma realidade de construção de significados que dão apoio ao conhecimento desenvolvido nos mais diversos ambientes. Segundo essa visão, a educação desempenha um importante papel na busca da emancipação dos sujeitos. Para tanto, deve-se considerar as diversas dimensões da realidade – social, política, cultural, etc. Também é preciso sopesar as relações de poder estabelecidas, bem como as ideologias que estruturam tais relações. Nesse sentido, qualquer proposta de reforma curricular que se propõe atender aos interesses dos educandos deve considerar essas questões. Somente assim a educação terá condições de superar a marca histórica de sempre estar ligada aos interesses das classes dominantes, como seu instrumento de reprodução social.

(...) A educação brasileira apareceu como instrumento, desejado consciente ou inconsciente pelas classes dominantes, de reprodução das relações sociais através da reprodução ideológica de sua concepção do mundo e de defesa dos seus interesses. Sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade, a educação se adequou as exigências, respondendo pela reprodução. Mas de forma alguma essa predominância histórica de caráter reprodutor da educação brasileira elimina o seu potencial transformador (SEVERINO, 1986, p.95).

Enquanto representação das relações de poder, o currículo expressa os interesses daqueles que definem sua estrutura – geralmente, as classes dominantes, detentoras do poder do mundo administrado. Sendo assim, através do currículo os dominantes transmitem seus valores e definem o conteúdo, o público e o local para cada tipo de formação. Na prática, as escolas dos estudantes abastados desenvolvem uma formação de elite, para que tenham mais condições de serem bem-sucedidos, enquanto as dos pobres os ensinam a buscar os postos menos favorecidos no mercado de trabalho. Apple corrobora esse cenário ao afirmar que “(...) há um reconhecimento crescente de que as escolas nas sociedades industriais avançadas

como a nossa podem servir bem a determinadas classes, mas não tão bem a outras” (APPLE, 2006, pp. 63 e 64).

Destarte, a alienação em curso tende a se manter pelos mecanismos da semiformação, reproduzindo o *status quo* e as relações sociais de poder. Assim, a formação estabelecida pelos ditames de um currículo opressor não tem condições de promover uma emancipação legítima.

Diante desse cenário, é preciso entender como as diretrizes curriculares têm sido construídas, considerando a relação entre formação e trabalho, uma vez que a educação escolar no Brasil tem sido tomada como base da formação profissional dos jovens para o mercado de trabalho. A problematização dessa questão deve considerar o atual contexto de discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio – que, até então, não apresenta uma proposta clara acerca da formação para o trabalho. Nesse itinerário de reflexão e discussões acerca do currículo, os estudos devem apresentar respostas teórico-práticas que deem conta de atender o número de jovens necessitados, que buscam trabalho antes mesmo de completarem a educação básica, pois precisam garantir a própria subsistência e também a das suas famílias.⁷³

Alguns teóricos da educação, como Bourdieu e Passeron (1975), afirmam que o currículo apresenta implicações claras relacionadas à globalização, ao poder e ao campo científico. Há, por exemplo, a possibilidade de se construir um planejamento pedagógico inspirado na metodologia científica, controlando a concentração e o pensamento dos estudantes para que mantenham os padrões estabelecidos e alcancem as metas estabelecidas. Apple afirma que, além das temáticas nomeadamente educacionais, o currículo também desenvolve questões relacionadas aos conflitos presentes na sociedade, como os de classe, os científicos etc. Para Apple, esses conflitos comumente não são trabalhados como deveriam.

Há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros). Em vez disso, fazemos nossas “investigações” dentro de uma ideologia consensual que tem pouca

⁷³ A necessidade de trabalhar cedo dificulta a continuidade dos estudos básicos. No Anexo G, percebe-se que a evolução do número de matrículas, de 2008 a 2016, apresenta uma queda exponencial no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a queda é menor, mas ainda existe. Portanto, a educação básica ainda não é um direito assegurado a todos.

semelhança para com as relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social (IBIDEM, p. 41).

Enquanto elemento social e cultural, o currículo retrata as relações de poder e exerce a função de controle e reprodução social. Quando cooptado pelo capital, também estabelece os padrões de eficiência escolar, segundo os interesses do mundo administrado. Dessa forma, o currículo deixa de ser a base para uma cultura da *Bildung* para se tornar um instrumento da *Halbbildung*, pela qual se impõem, veladamente, os valores próprios da classe dominante. Essa lógica do currículo, enquanto instrumento do mundo administrado, evidencia a ligação entre cultura, conhecimento e poder nas relações sociais dos indivíduos e de seus grupos. Os mais abastados levam vantagem nessas relações, pois são privilegiados pela lógica capitalista e, assim, representam e defendem a manutenção do poder constituído, impondo seus valores aos demais. Nessa perspectiva, o currículo é um campo de controle da cultura e do conhecimento, ao mesmo tempo que reproduz as relações de poder presentes na sociedade. Essa é uma forma velada de dominação ideológica.

Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade (IBIDEM, p. 61).

É preciso considerar ainda que as relações de poder reproduzidas pelo currículo nem sempre são explícitas e identificáveis. Isso porque o cotidiano escolar é permeado pelo que Philip Jackson (1968) chamou de “currículo oculto”. Segundo Silva, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Sendo assim, contribui efetivamente na construção do currículo real, conduzindo temáticas que não estão inclusas formalmente nas metas e objetivos definidos pelo professor. Portanto, além de abranger questões relacionadas à cultura e ao conhecimento, o currículo também é influenciado por essa dimensão oculta que, pelo seu caráter próprio, revela diversos conflitos no cotidiano escolar. O caráter ideológico do currículo fica mais evidenciado na medida em que esses conflitos ratificam as relações de poder estabelecidas pelo *status quo*. Por isso, a Teoria Crítica tem buscado desvelar a ideologia presente no currículo, que tenta transformar a educação numa ferramenta de manutenção do

poder estabelecido pelas classes dominantes. Há sinais dessa ideologia presentes no trabalho do professor, nos métodos, nos materiais utilizados, na proposta pedagógica. Em suma, a rotina escolar expressa – o tempo todo e em todos os espaços – a ideologia dominante.

O currículo não se trata, portanto, de escolhas sem interesse. Sua pauta está baseada nos princípios mais modernos da globalização, com seus antagonismos e suas contradições. Com o advento da chamada “sociedade administrada”,⁷⁴ a escola se tornou o lugar mais adequado para se formar as novas gerações segundo os valores econômicos, sociais e culturais, estabelecidos pelo capital em escala global. Os debates surgidos a partir desse cenário colocam o currículo no centro das discussões acerca do modelo educacional mais adequado para o desenvolvimento das nações que compõem o mundo cada vez mais globalizado. Algumas organizações supranacionais têm mediado esse debate, apresentando diretrizes gerais para a composição de um currículo básico, que atenda aos desafios da globalização, entendendo-a como um fenômeno irreversível e com graves problemas a serem enfrentados, como: a desigualdade e a exclusão social; a intolerância e a violência crescentes; o desrespeito à natureza e a baixa consciência sustentável.

No Brasil, as reformas curriculares têm seguido as transformações econômicas e sociais, considerando a demanda do mercado de trabalho e a formação mais adequada para suprir as necessidades desse mercado. Assim, a formação profissionalizante passou a ter destaque nas políticas educacionais do país, adquirindo um caráter altamente utilitarista, uma vez que o mercado de trabalho passou a ser um forte agente regulador do currículo. Com isso, a dimensão crítica, humanista e universal da educação perdeu espaço para a técnica, cada vez mais especializada. Nos anos 1990, conhecidos como “a era das diretrizes”⁷⁵ a publicação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais evidenciou a intervenção do Estado numa perspectiva neoliberal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, permitiu ao aluno optar por um ensino médio comprometido com a consolidação e o aprofundamento da educação básica, ou por

⁷⁴ Variação do termo “mundo administrado”; refere-se aos processos administrativos mais sofisticado, com fundamentação científica. Cf. in ESTEVES, 2010.

⁷⁵ Cf. in CIAVATTA e RAMOS, 2012, pp. 11-37.

um ensino médio técnico profissionalizante. Portanto, o ensino médio profissionalizante deixou de ser obrigatório e passou a ser oferecido de diversas formas, de acordo com a necessidade de cada estudante.⁷⁶

Em 22 de setembro de 2016, em meio às discussões sobre a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Governo Federal publicou a Medida Provisória (MP) nº 746, que aborda especificamente a incorporação da formação profissionalizante ao currículo do ensino médio. O artigo 36 dessa MP determina a composição do currículo do ensino médio que, além de considerar a BNCC, deverá seguir itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, de acordo com algumas áreas específicas – dentre elas, a de formação técnica e profissional. Nessa área, o texto da MP ainda prevê a valorização de experiências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, além da possibilidade de certificações intermediárias de qualificação para o trabalho, quando a matriz estiver estruturada em etapas. Sendo assim, conhecimentos e experiências que não estão ligados diretamente ao processo de escolarização passam a ser valorizados na formação técnica e profissional.⁷⁷ Consequentemente, a aprendizagem profissional ganhou mais espaço na escolarização dos jovens, quebrando a tradição de distanciamento do ensino médio, cuja formação curricular não abria espaço para experiências advindas do trabalho.

Apesar de aparentemente sinalizarem avanços, para alguns educadores críticos, como Saviani (2016), a MP 746 e as propostas da BNCC para o ensino médio fazem parte de um processo de desmantelamento de direitos adquiridos que garantiam o acesso pleno a tudo o que é público. Um bom exemplo desse desmonte foi o esvaziamento do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, que deixou milhões de jovens carentes sem acesso à formação técnica que lhes fora prometida. Desse modo, o progresso aparente se torna uma falácia na medida em que desconsidera as conquistas históricas das classes menos favorecidas. Ademais, o próprio fato de um tema tão importante ter sido decidido através de uma MP, sem o devido debate público próprio de uma democracia legítima, evidencia o

⁷⁶ O decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, ampliou as possibilidades do ensino médio e técnico prevendo três formas de articulação: integrada, concomitante, subsequente.

⁷⁷ É importante ressaltar que essa proposta é distinta do chamado ensino técnico integrado ao médio.

desmonte arquitetado. Apple defende que o motivo maior da proposta de uma base curricular nacional deveria ser o amplo debate sobre qual é a educação que se quer para o país.

(...) a única razão para um currículo nacional, *a única razão*, é estimular o debate sobre que conhecimento é importante em todos os níveis, da escola local às cidades, aos Estados, às regiões. A única razão para que falemos sobre isso é estimular um debate nacional! (IBIDEM, p. 266)

Diante desse cenário, é importante ter em perspectiva que a promoção de uma formação técnica e profissional a qualquer custo, com o único objetivo de admissão no mercado de trabalho, sem se preocupar com as condições dessa inserção, é uma verdadeira *Halbbildung*, que contribui para manter o abismo econômico e cultural que há entre as classes sociais brasileiras. Isso porque uma mão de obra mal formada será sempre massa de manobra acéfala nas mãos dos donos do capital. Portanto, a falta de compromisso com uma formação crítica e emancipatória, capaz de promover a realização do trabalho digno e o estabelecimento da justiça social plena, denuncia a ideologia dominante que impõe seus valores através de reformas curriculares que não considera devidamente os interesses sociais, os quais deveriam ser de todos.

De fato, as últimas reformas na legislação educacional brasileira têm demonstrado um compromisso maior com os interesses da sociedade capitalista, que são comumente econômicos e quantitativos. Por isso, a preocupação tem sido em atender rapidamente às demandas de mão de obra nas diversas áreas produtivas, com formação técnica aligeirada e, conseqüentemente, superficial – que denuncia um processo consolidado de semiformação. O efeito inevitável é o baixo nível da escolarização brasileira, que contribui fortemente para a manutenção das desigualdades sociais que impedem o país de se tornar mais justo, do ponto de vista social, econômico e cultural. Essa situação excludente aponta para a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional na elaboração e aplicação do currículo, a partir de uma análise global da realidade em que está inserido. Sendo uma das principais ferramentas escolares, o currículo deveria ser regido pelo sistema educacional, por seus educadores e comunidade escolar, sem se deixar transformar em mercadoria de troca ou em instrumento do poder econômico. Portanto, o envolvimento desses diversos sujeitos é fundamental para a

implementação de um currículo capaz de garantir emancipação, formação crítica e, por conseguinte, a melhoria das condições reais de vida de todos e de cada um. Em suma, o amplo debate em torno da educação que se quer para todos os envolvidos no processo educacional, e que dê voz para o posicionamento de cada um desses sujeitos, parece ser o melhor caminho para a construção de um currículo que supere a semiformação e garanta uma educação de qualidade, crítica e emancipatória.

3.3 – Formação e trabalho

Os dados levantados durante a pesquisa de campo – e apresentados no segundo capítulo deste estudo – contribuíram na análise da relação entre formação e trabalho, de acordo com a perspectiva dos participantes da pesquisa, que representam a postura dos indivíduos na sociedade contemporânea. Para entender melhor esse tema, é preciso considerar as mudanças ocorridas na sociedade e as contradições que acompanham tais mudanças. Isso porque é em meio a essas contradições que as pessoas vivem as experiências relacionadas ao trabalho e à formação. Em relação ao trabalho, a lógica que prevalece é a utilitarista, que determina as diferentes relações industriais e comerciais, as diversas configurações ocupacionais e os variados padrões de produção, geralmente regulados pelo poder público. Por sua vez, a formação busca atender às necessidades funcionais e aos interesses do mercado, desconsiderando o trabalhador enquanto sujeito pensante, que tem sentimentos e aspirações que vão muito além das relações de troca vivenciadas pelo trabalho. De sua parte, o mercado desconsidera as dimensões subjetivas do trabalhador que não atendem aos imperativos da produção e do consumo, preocupando-se mais em garantir a administração de sua vida, em prol do capital.

Destarte, a formação do trabalhador tem se configurado, quase que exclusivamente, como instrumento a serviço do competitivo mercado de trabalho. Ao indivíduo, resta a obrigação da subsistência, que garante a força de trabalho para os

modos de produção capitalista. Essa instrumentalização da mão de obra deprecia as ideias de lazer e de satisfação pessoal, transformando-as em algo vergonhoso, que deveria ser evitado. O labor sem sentido transforma o trabalho em sacrifício que exige um enorme esforço físico e/ou mental por parte do trabalhador. Aliás, o sentido só existe enquanto valor de mercado, para quem controla as forças produtivas do trabalho. Para corroborar essa ideia, Malvezzi transcreve a narrativa de um estagiário de psicologia sobre os seus primeiros dias na área de recursos humanos:

Na primeira semana de meu estágio, meu chefe, o Gerente de Recursos Humanos, pediu-me que conhecesse a fábrica e preparasse os instrumentos para a descrição e avaliação de cargos. Visitando vários setores, vi que ninguém parecia interessado em conversar. Tentei sorrir. Não fui correspondido. Até que, ao sorrir para um operário, percebi que ele queria me dizer alguma coisa. Ficou perturbado quando me aproximei; respondeu gaguejando ao meu “bom dia”. Disse que era psicólogo estagiário, um novo técnico para cuidar dos problemas do pessoal da empresa, e que meu papel era auxiliar os empregados no trabalho. “O Sr. não leva a mal uma pergunta?” gaguejou. Respondi que não, estava ali para ele perguntar o que quisesse. “É que meu supervisor não gosta de conversa. O caso é que estou para casar daqui a quatro meses; minha noiva e os pais dela me perguntam no que eu trabalho. E eu não sei lhes dizer o que esta fábrica fabrica”. Respondi, e ele me agradeceu como se lhe tivesse prestado um favor enorme. Esse homem trabalhava há dois meses numa fábrica do ramo metalúrgico, com cerca de 3 mil operários, na região de Santo André (MALVEZZI, 1984, p. 28).

Um episódio como esse ilustra o ambiente alienante que coisifica as consciências dos trabalhadores, transformando-as em instrumentos de manobra do mundo administrado pelo capital. Para que esse cenário se mantenha, a formação para o trabalho é constantemente acompanhada pelas ideias de subsistência e de obediência à autoridade constituída, que conduzem à afirmação de que o trabalho é uma obrigação a ser cumprida com muita dedicação, de acordo com as leis de mercado. Tal ideologia é tão forte nos dias atuais que muitos trabalhadores se sentem privilegiados por terem suas carteiras profissionais devidamente assinadas pelos seus empregadores, ainda que esses os explorem, exigindo-lhes dedicação e obediência totais em troca de um salário incompatível com o tamanho da jornada que cumprem. Apesar dessa exploração ser exercida diariamente, os trabalhadores ainda ficam com a ilusão de terem alcançado plenamente o *status* de “cidadãos”. Tal ideologia mantém os trabalhadores sob o medo constante do desemprego, mesmo quando a mão de obra está valorizada.

Em meio à prosperidade, até mesmo em período de pleno emprego e crise de oferta de força de trabalho, no fundo provavelmente a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e desta forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade: este é o motivo muito legítimo e racional de seu mal-estar. É evidente que, no momento oportuno, isto pode ser represado regressivamente e deturpado para renovar a desgraça (ADORNO, 2006, p. 41).

Tal situação é evidente entre os estudantes da ETEC Taubaté que participaram da pesquisa, principalmente entre os mais jovens que estavam vivenciando o primeiro emprego – a utopia alimentada era a de que após dois anos de registro na carteira profissional seria certo o ingresso no competitivo mercado de trabalho, na área em que estavam se formando tecnicamente. Obviamente, a experiência profissional é um elemento importante para aquele que quer desenvolver a sua carreira – ainda mais, se puder contar com a chancela do CPS, que ajuda a destacar o *curriculum vitae* de qualquer trabalhador. Mas, o que se questiona é a visão limitada e subserviente de trabalhadores concluintes de uma formação técnica que deveria ampliar os horizontes da consciência para muito além da preocupação com o lugar que irão ocupar no mercado de trabalho. No ambiente escolar, a construção da autonomia cedeu espaço ao poder da instituição em comandar suas vidas de acordo com as exigências do mundo administrado, o que significa uma forte adaptação da formação à lógica capitalista, ainda que os educadores tentassem superar essa lógica em muitos momentos.

A alienação ainda é mais evidente diante da falta de opções oferecidas pelo mercado de trabalho. A necessidade de subsistência e a precária formação de boa parte dos trabalhadores limitam as possibilidades de escolha, reservando-lhes os cargos menos valorizados. Mesmo os que se mostram interessados por algumas áreas profissionais mais bem avaliadas são forçados a aceitarem posições menos privilegiadas, que exigem atividades braçais e repetitivas, com pouco reconhecimento social. Assim, as aspirações de se tornarem profissionais bem-sucedidos são reduzidas pelo esforço de manter o emprego com carteira assinada, tendo em perspectiva que o desemprego significaria uma situação ainda mais cruel.

A análise concreta das relações de produção que, sob as formas atuais, torna a luta pelo trabalho assalariado indicação de uma situação menos perversa e alienadora do que o desemprego e

subemprego, torna-se ao mesmo tempo uma tarefa teórica, política e ética (FRANCO; FRIGOTTO, 1993, p. 551).

Perante essa situação de vulnerabilidade social, surge a consciência sobre a importância de se alcançar o diploma técnico, o qual mantém viva a esperança do trabalhador em desenvolver a sua carreira. A formação profissional se torna, portanto, uma espécie de promoção para a ascensão profissional. Porém, por conta do controle exercido pelo mundo administrado, a antiga fórmula de dominação se mantém, só que agora com uma falsa impressão de autonomia. Essa manipulação das consciências enfraquece o sonho de uma sociedade verdadeiramente justa, em que todos tenham os seus direitos garantidos e o indivíduo possa se desenvolver, exercer sua liberdade de escolha e refletir a realidade, considerando toda a complexidade que a compõe.

Ainda é preciso considerar que os progressos alcançados pela ciência e pela técnica não foram capazes de acabar com tal manipulação das consciências.

(...) o avanço das forças produtivas não deixou de oferecer aos indivíduos possibilidades concretas de modificar, de transformar a desigualdade social existente; porém, esse avanço ainda continua aumentando a divisão entre as pessoas, a liberdade de apenas ter, de “possuir” o que é administrado pela ordem vigente. O poder da ciência, da técnica, tem mantido a história da dominação subjacente ao caminho traçado para a vida dos indivíduos (MENESES, 2008, p. 41).

Contudo, a técnica por si mesma não é a culpada por essa situação. O que determina o controle das consciências é o modo como ela se desenvolve nas relações sociais e políticas em que está inserida.

(...) na sociedade industrial desenvolvida, o aparato técnico de produção e distribuição (com um crescente setor de automatização) não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas, antes, com um sistema que determina, *a priori*, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação (MARCUSE, 1982, p. 18).

Percebe-se, portanto, que a formação do indivíduo a partir do trabalho implica o envolvimento de uma série de dimensões da vida e que, sendo assim, não pode ser reduzida ao caráter utilitarista que, via de regra, trata as pessoas como se fossem objetos. Pelo contrário, há o risco permanente de se reproduzir sofrimentos como a barbárie e a degradação das condições mínimas para se manter uma vida digna. Também é preciso considerar o fato de que o domínio da técnica e a evolução da ciência não só deu condições ao homem de dominar a natureza, como também lhe

deu a oportunidade de desenvolver armas com um alto poder de destruição. E é esse poderio bélico que, de certa forma, garante o domínio dos meios de produção capitalista para uma pequena parcela da humanidade, ou seja, o trabalho é, nesse sentido, gerido pela força – a famosa frase “Arbeit macht frei” (que significa: “O trabalho liberta”), escrita na entrada do campo de concentração de Auschwitz, é um símbolo dessa dominação. Como consequência, o indivíduo tem dificuldade em encontrar um sentido maior para o trabalho, que não seja o da própria subsistência. Isso o torna, ao mesmo tempo, vítima e cúmplice desse sistema opressor que não permite criar uma nova ordem social para além da lógica de exploração existente nas relações de trabalho. Para superar essa situação opressora, que coisifica o homem diante do trabalho, é necessário desvelar os mecanismos de controle empregados pelo mundo administrado pelo capital, bem como as formas de alienação oriundas do processo de (semi)formação.

(...) o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho morto. Tal é a dissolução da dimensão ética na formação pelo trabalho, que a reificação dela resultante abrange inclusive a burguesia beneficiária do trabalho alienado. Isto demonstraria como o próprio processo de formação é reificado, é coisificado estruturalmente, tornando a verdade uma função do trabalho social. A formação cultural, a *Bildung* dos homens cultivados em quem se julgava resistirem as dimensões humanizadas do mundo, os ideais éticos, estava ameaçada (MAAR, in ADORNO, 2006, p.18).

O processo formativo deve levar o homem às suas potencialidades máximas, conferindo-lhe capacidade crítica para atuar sobre a realidade, de acordo com a complexidade que a constitui, bem como promover a emancipação do indivíduo e da sociedade em relação à estrutura social opressora que impede a verdadeira igualdade entre os homens.

O processo dialético de formação do homem no mundo deveria levá-lo à realização de suas potencialidades, reforçando sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu (...) O ideal formativo corresponderia, nesses termos, a um processo de trabalho social que levaria à emancipação do sujeito, fazendo-o romper com as forças opressivas existentes (MENESES, 2008, p. 43).

No entanto, o mundo administrado garantiu liberdade ao indivíduo para que pudesse vender sua força de trabalho ao mercado, apesar disso não significar o fim da exploração. Por essa perspectiva, as relações de poder estabelecidas pela

organização do trabalho, na sociedade capitalista, são frutos da concordância dos indivíduos por uma estrutura de castas, que determina uma espécie de hierarquia a partir dos bens adquiridos e do poder. Assim, aquele que não consegue acumular bens deve assumir toda a culpa pela sua condição inferior, ainda que essa condição beneficie tantos outros que se valem de sua força produtiva. Em suma, enquanto os donos do poder se beneficiam com essa estrutura opressora, os trabalhadores continuam sob o jugo do mundo administrado pelo capital.

(...) desde os simples e essenciais instrumentos de caça até a primeira máquina a vapor, que levou à revolução industrial e às atuais máquinas robotizadas, a história da vida humana tem sido marcada pela força imperativa da contradição: convive-se ao mesmo tempo com o avanço das forças produtivas e os danos causados aos trabalhadores. Em contrapartida, o magnífico avanço tecnológico decorrente do poder da ciência beneficiou o capitalista, porque aumentou extraordinariamente a produção de bens, e não deixou de beneficiar as pessoas. Porém, os donos desses bens monopolizaram tanto a formação cultural como o proletariado, classe que deveria suplantar a burguesia, de acordo com os prognósticos marxianos, e transformar a ordem vigente para instaurar uma sociedade igualitária, mas que nunca realizou sua responsabilidade histórica (IBIDEM, p. 44).

A estrutura social burguesa garantiu o monopólio da formação cultural em favor dos detentores do poder, que souberam utilizar os avanços tecnológicos e científicos em causa própria, sem deixar de promover uma formação em favor da classe proletária que, de sua parte, assumiu para si, alienadamente, boa parte dos valores capitalistas que a subjulgam. Por conta desse desenvolvimento histórico, a classe operária não foi capaz de atender ao chamado de união em prol da emancipação.⁷⁸

Segundo Adorno,

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia

⁷⁸ Tal afirmação faz alusão à famosa frase marxista: “trabalhadores do mundo, uni-vos”, que significava uma convocação da razão em favor da emancipação da consciência humana, oprimida pelas relações de trabalho. Cf. in MARX; ENGELS, 1976, p. 47.

revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser realidade socialmente constituída (ADORNO, 2005, p. 13).

O progresso da ciência e da técnica alimentou a ilusão de que o trabalho se tornaria fonte de riqueza para todos aqueles que se dedicassem a realizá-lo com o máximo empenho possível. Nesse caminho, a formação seria imprescindível para o sucesso profissional, de acordo com o que Adorno (1986) denominou de “trabalho socialmente útil”, cujos benefícios deveriam garantir a felicidade do indivíduo. Considerando os antagonismos próprios das relações trabalhistas, Marcuse afirma o fato de que o trabalho acabou gerando satisfação social, porém, às custas do que chamou de “princípio do prazer”.

O âmbito da satisfação social permissível e desejável é grandemente ampliado, mas o Princípio do Prazer é reduzido por meio dessa satisfação – privado das exigências que são irreconciliáveis com a sociedade estabelecida. O prazer, assim ajustado, gera submissão (MARCUSE, 1982, p. 85).

Apesar dos trabalhadores terem alcançado, por meio da formação e do incremento da produção, uma situação que lhes garantiu uma existência menos dura, a condução de suas vidas continua sendo determinada por forças alheias à sua vontade. Essa constatação é importante para o entendimento de que a formação tem obtido mais efeitos positivos para o mundo administrado do que para os indivíduos que almejam alcançar a felicidade. Isso porque, em boa medida, a formação não tem proporcionado aos trabalhadores a percepção das contradições oriundas das relações de trabalho, que lhes impede, até mesmo, o reconhecimento da exploração a que são submetidos diariamente, sem que possam refletir, mais aprofundadamente, sobre o conceito de felicidade que gostariam de implementar em suas vidas.

3.4 – Educar para o pensamento crítico e para a emancipação

Os resultados da pesquisa de campo realizada por este trabalho doutoral contrariaram a hipótese de que o jovem estudante das camadas populares credita

mais valor à formação decorrente das experiências vividas no trabalho que àquela obtida por meio da formação escolar. O que se constatou foi o esforço de muitos estudantes para obter um certificado escolar, mesmo quando são obrigados, pelas circunstâncias da vida, a dividirem o tempo entre o trabalho e os estudos. Se há interesse dos jovens pela escola, cabe aos educadores a responsabilidade de desenvolver uma educação capaz de lhes garantir uma formação crítica e emancipatória. Essas duas características devem se complementar mutuamente, para que não corram o risco de serem anuladas pelos efeitos silenciosos da *halbbildung* – o que se espera é exatamente o contrário: que a semiformação seja totalmente extinta por elas. Sendo assim, o resultado concreto dessa formação deverá ser o pensamento crítico e, como consequência, a emancipação dos sujeitos.

Para a correta compreensão do conceito aqui denominado de “pensamento crítico”, faz-se necessária uma análise prévia da palavra “crítico”, derivada do termo grego *Krínein*, que significa “julgar”. Na forma latina, originou o adjetivo *criticu(m)*, que no dia a dia é comumente usado com o significado de censura ou maledicência. Inspirada em Adorno, a explicação dada ao uso do termo na pesquisa buscou ampliar o entendimento acerca desse conceito.

Este (o entendimento) imprime na coisa como qualidade objetiva a inteligibilidade que o juízo subjetivo nela encontra, antes mesmo que ela penetre no ego. Sem esse esquematismo, em suma, sem a intelectualidade da percepção, nenhuma impressão se ajustaria ao conceito, nenhuma categoria ao exemplar, e muito menos o pensamento teria qualquer unidade, para não falar da unidade do sistema, para a qual, porém tudo está dirigido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Do ponto de vista da lógica argumentativa, a construção de uma crítica bem elaborada deve seguir o percurso da reflexão por meio do exercício da interlocução contraditória, portanto dialética, na apreensão de determinada ideia. A construção da argumentação crítica percorre o itinerário que vai da impressão à compreensão, passando pela percepção. Esquemáticamente, tem-se o seguinte: em primeiro lugar se tem a impressão de uma ideia, fruto da opinião gerada pelo senso comum; em seguida, a percepção de uma proposição, surgida do aprofundamento da opinião que identifica outras dimensões da ideia estudada; por fim, chega-se à compreensão da complexidade da ideia e à possibilidade de um juízo sobre a mesma.

Historicamente, o termo “crítico” sempre assumiu diversas conotações. Mesmo assim, sempre manteve o sentido etimológico durante sua evolução histórica. Na Grécia antiga, estava ligado aos estudos da Lógica – criticar era essencialmente o ato de desenvolver julgamentos corretos – e da Estética – já existia, por exemplo, o papel de crítico literário. Na história mais recente, alguns pensadores foram especialmente importantes no desenvolvimento de uma maneira de pensar que tomou a crítica como processo fundamental de reflexão e debate epistemológico, criando assim o que chamamos de pensamento crítico. Dentre eles, destacam-se: Kant; Hegel; Marx; Freud; os frankfurtianos Horkheimer, Adorno, Benjamin, Habermas e Marcuse; Levi Straus; e os fenomenólogos Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Os últimos séculos marcaram uma amplitude maior do termo, que passou a ter diversos sentidos, tornando-se sinônimo de julgamento, separação, análise, interpretação, comparação, avaliação, qualificação etc. Na medicina, por exemplo, é usado para se referir a um estado ou momento em que devem ser tomadas decisões radicais, de vida ou morte. O termo também é aplicado ao campo da Economia, da Política, da Ciência e, o que nos interessa aqui, ao da Educação.

Na educação, vários pensadores contribuíram para o desenvolvimento da crítica pedagógica – Bourdieu, Passeron, Baudelot, Young, Apple, Giroux, Althusser, Demerval Saviani, Paulo Freire. De um modo geral, o intuito dos educadores críticos era tentar explicar como a educação se desenvolveu, descrevendo a dinâmica social que a moldou historicamente. Tal empreitada promoveu a superação da ideia de que a educação é, unicamente, o resultado de um processo social de transmissão de cultura e conhecimentos, em torno dos quais há um consenso geral entre as pessoas e as nações. A evolução dessa ideia fez surgir a noção de que a educação também é um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. No Brasil, o pensamento crítico em educação ganhou projeção a partir da década de 1970, juntamente com a influência da concepção analítica e a predominância da tendência tecnicista nas teorias educacionais vigentes. Naquele momento, brotaram diversos estudos com a proposta de desenvolver a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional que, em geral, eram encobertas pelo discurso político-pedagógico oficial.

Para representar o movimento crítico na área da educação, Demerval Saviani cunhou o termo “teorias crítico-reprodutivistas”, que agrupava o conjunto dos estudos críticos surgidos nesta época. As teorias que integram esse grupo postulam a impossibilidade de se compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Assim, são reprodutivistas porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. Apesar de participarem do movimento contra-hegemônico, as teorias crítico-reprodutivistas eram teorias sobre a educação e não teorias da educação. Portanto, não se desenvolveram enquanto pedagogias e, conseqüentemente, não formularam diretrizes para orientar a atividade educacional.

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, o caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2010, pp. 401-402).

Na década de 1980, a carência de propostas pedagógicas se tornou um problema para a educação brasileira. Com o advento de um novo estado democrático, surgiu a necessidade da formulação de teorias pedagógicas que articulassem os interesses daqueles menos favorecidos, que estavam à margem da sociedade, com pouco acesso à educação. Daí o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, como: as pedagogias da educação popular, de Mounier; as pedagogias da prática, de Santos, Arroyo e Tragtemberg; a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo; a pedagogia histórico-crítica, de Saviani. Com a ascensão dos governos neoliberais, na década de 1990, as pedagogias críticas perderam força. Apesar disso, muitos educadores críticos continuaram desenvolvendo suas teorias, o que trouxe para o século XXI um cenário bastante promissor, uma vez que a educação popular passou a ter uma atuação político-pedagógica mais engajada.

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 43).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico tem o objetivo de fomentar a mudança, derrubando os obstáculos que impedem a concretização da emancipação. Para tanto, é preciso aprofundar os estudos sobre a dinâmica social e as transformações que fazem surgir novos paradigmas como, por exemplo, o da chamada *modernidade líquida*,⁷⁹ que desafia a teoria crítica a se reinventar sem perder a sua essência. Isso porque, em meio à liquidez social, o fenômeno da semiformação ganha força ao promover a falsa impressão de conhecimento, que esvazia o pensamento crítico e promove uma satisfação adaptada à lógica da indústria cultural, soberana na condução das mentes e dos sentimentos das pessoas.

Na escola, a formação crítica e emancipatória ainda encontra resistência em meio à acomodação diante de problemas como o da instrumentalização do ensino, promovida por uma lógica utilitarista que reduz o papel e o valor da educação. Assim, aqueles que se propõem ir além do estabelecido acabam tendo suas liberdades tolhidas. Adorno exemplifica essa realidade ao tratar da formação profissional dos professores.

Mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo da formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de "necessidade da escola" oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os down to earth (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos (ADORNO, 2006, p. 116).

Na educação técnica, esse problema é ainda mais evidente, por conta da pressão exercida pelos ditames do mercado de trabalho. Como bem evidenciou a pesquisa aqui apresentada, a formação profissionalizante tem se desenvolvido a partir dos valores e da lógica do capital, o que dificulta uma profícua relação entre formação e trabalho. Ou seja, uma formação instrumentalizada pelo mercado reduz o valor do trabalho, amplia os efeitos da semiformação e impede a afirmação do pensamento crítico em favor da emancipação dos sujeitos. Considerando o ponto de vista dos estudantes, a pesquisa evidenciou a ideia de que eles tomam para si os ideais do

⁷⁹ Cf. BAUMAN, 2001.

mercado, até mesmo na hora de definirem suas carreiras e os seus sonhos. Essa constatação reafirma a hipótese de que, ao refletir sobre as atitudes pertinentes ao cotidiano das relações de trabalho, o jovem estudante faz escolhas de valores morais identificados à lógica do capital, ainda que não reconheça, conscientemente, a relação de suas escolhas com tais valores.

De modo geral, a diminuição da consciência dos sujeitos a respeito de suas escolhas e do caráter utilitarista que instrumentaliza a educação leva ao que Becker chamou de “estado de menoridade”. Segundo ele, a superação desse estado requer um pacto bem estabelecido entre a preparação técnica para o mercado de trabalho e a formação para a vida. Só assim será possível a emancipação efetiva dos sujeitos.

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas (BECKER, in ADORNO, 2006, p. 180).

Por conseguinte, é preciso considerar a realidade social em que os sujeitos da educação estão inseridos, para compreendê-la em toda a sua complexidade e, então, promover a transformação necessária para a real melhoria das condições de vida, principalmente daquelas pessoas que são mais exploradas. Educar para o pensamento crítico significa, portanto, comprometer-se com a estruturação de uma nova ordem social, a partir de uma formação global, desalienada e comprometida com a emancipação do sujeito. Nesse sentido, ao fomentar o pensamento crítico, a educação se torna caminho para uma vida mais digna e melhor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida (...), a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”⁸⁰

(Theodor W. Adorno)

Embasado na Teoria Crítica da Sociedade, e sustentado por uma pesquisa de campo de teor qualitativo-exploratório, o estudo aqui desenvolvido chega ao seu termo cumprindo o objetivo de investigar a teoria da semiformação, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, comparando-a com as ideias de formação e trabalho identificadas nos cursos técnicos do Centro Paula Souza de Taubaté, São Paulo. Ao responder à pergunta sobre como o fenômeno da semiformação se expressa no cotidiano escolar dos estudantes pesquisados, comprovou-se a hipótese de que tal fenômeno se expressa, sobretudo, nas ideias referentes à relação entre formação e trabalho. Outras três importantes hipóteses foram comprovadas: a que afirma a concepção contraditória do jovem estudante em relação ao trabalho, uma vez que critica as condições existentes sem deixar de defender a lógica da sociedade administrada; outra que alega a identificação das escolhas dos jovens com os valores morais identificados à lógica do capital; e, por fim, a que afirma a adaptação do jovem à ordem imposta pelo sistema social vigente.

Por outro lado, não se comprovou a hipótese que afirmava a preferência do jovem pela formação decorrente das experiências vividas no trabalho em detrimento àquela obtida por meio da escola. Considerou-se esse resultado importantíssimo, uma vez que se identificou o interesse do jovem pela escola, ainda que com o desígnio básico de obter um diploma técnico. Esse campo de interesse abre espaço para a discussão e implementação de uma educação que supere o utilitarismo instaurado nos currículos educacionais. Por esse viés, o pensamento crítico poderá se tornar uma realidade presente nas escolas, capaz

⁸⁰ ADORNO, 2006, p. 151.

de promover a emancipação dos sujeitos em relação às estruturas sociais que o alienam.

Em linhas gerais, afirma-se a ideia de que o pensamento crítico é uma categoria fundamental, não só para a educação técnica ou escolar, mas para todos os tipos de formação intelectual e cultural que assumem o compromisso de identificar e superar os elementos de alienação presentes na sociedade capitalista. Essa visão amplia o conceito de educação, que deixa de ser uma práxis exclusiva da escola para se tornar compromisso de todas as instituições sociais que se propõem formar o ser humano. Portanto, da mesma forma que se investigou o fenômeno da semiformação nos cursos técnicos, também se faz necessário investigá-lo em outros ambientes de formação como, por exemplo, nas universidades, nas grandes empresas, nos times de futebol, nas associações de classes, nos partidos políticos etc.⁸¹ Para tanto, as contribuições do estudo teórico aqui desenvolvido, bem como os resultados alcançados e a metodologia científica utilizada, poderão servir para futuras investigações da semiformação nesses outros ambientes.

Com um olhar mais amplo sobre a realidade complexa em que a (semi)formação se desenvolve, e entendendo melhor os mecanismos de alienação incorporados aos seus processos, será mais razoável estabelecer um projeto pedagógico para a implantação do pensamento crítico. Daí, será possível formar para a emancipação das consciências e, conseqüentemente, para a construção de uma nova estrutura social, livre da exploração da força de trabalho e da opressão dos indivíduos. A sociedade carece de experiências concretas que testemunhem a realização desse tipo de educação libertadora. Para conduzir uma campanha desse tipo, os educadores precisam admitir que a emancipação se tornou uma exigência diante da situação de alienação em que se encontra a sociedade. Além disso, devem construir um projeto bem arquitetado, com a participação de todos os envolvidos no processo de formação. Também será preciso reunir força política para a sua efetiva implantação, considerando torná-lo um projeto institucional ou

⁸¹ Em tempos de reforma curricular, a BNCC é um outro bom campo de investigação do fenômeno da semiformação. Seria interessante identificar, por exemplo, quais são os valores do mundo administrado que estão presentes no texto-base.

de estado e não de gestões passageiras.⁸² Outro fator a se considerar é a qualidade do pensamento crítico aqui proposto, que é caracterizada pela superação das ideologias impostas pelo mundo administrado, sobretudo aquelas disseminadas pela indústria cultural e pela semiformação. Ou seja, não deve ser mera teoria, que desconsidera a práxis social. Assim, o seu efeito maior será a transformação das estruturas sociais.

Obviamente, a valorização do pensamento crítico no processo de emancipação humana não pode ser entendida como proposta ingênua, que desconsidera o fato de que a educação reproduz, em seus diversos espaços de aplicação, a ideologia do mundo administrado. Antes, é preciso entender que as forças envolvidas na reprodução da ordem social não são unívocas, mas dialéticas. Destarte, é preciso identificar e confrontar tais forças por meio de uma investigação mais ordenada, como a que se desenvolveu através desse estudo científico. Aqui, a fundamentação teórica foi elaborada a partir das ideias dos pensadores críticos,⁸³ que foram fundamentais para o entendimento dos dados levantados. Assim, em meio à complexidade do ambiente investigado, foi possível identificar os elementos de uma pedagogia utilitarista, que entende a educação como mera preparação para o mercado de trabalho. Da mesma forma, pôde-se entender melhor a importância de uma formação comprometida com a emancipação.

O entendimento a respeito do que se quer com a proposição de um pensamento crítico em prol da emancipação requer a compreensão de que não há uma organização conspiratória responsável pela alienação e pelo controle das pessoas. O que, de fato, existe são as estruturas sociais enraizadas na ideologia capitalista do mundo administrado, que não permite a emancipação dos indivíduos. Por isso, o pensamento crítico deve se desenvolver nos mais diversos ambientes sociais e não somente nas escolas. Como consequência, almeja-se que os indivíduos tenham uma maior e melhor participação nos processos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estão inseridos. Além disso, espera-se que a postura crítica seja definitivamente assumida e aplicada na formação do sujeito

⁸² A participação de todos os envolvidos no processo de formação também contribui para o fortalecimento político, pois todos se sentem responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

⁸³ Sobretudo, os da Escola de Frankfurt.

emancipado, para que seja capaz de identificar as forças que tentam aliená-lo e lutar contra elas por meio de uma atuação política comprometida com a emancipação de todos. Portanto, o pensamento crítico só terá sentido se for capaz de promover mudanças positivas na estrutura social e, conseqüentemente, conduzir a uma práxis social mais comprometida com a melhoria das condições de vida e a superação da lógica capitalista, que insiste em oprimir as pessoas por meio da alienação da formação e do trabalho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (Org.). **Sociologia**. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Mínima Moral**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

_____. Teoria da Semiformação. In: **Primeira Versão**, ano IV, nº 191 - Maio/Agosto, Volume XIII. Porto Velho: UFRO, 2005.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALGARVE, Universidade do. Centro Regional para a Inovação do Algarve. **Manual de criatividade empresarial**. Algarves: Litográfis – Artes Gráficas Ltda, 2010.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 1996. Disponível em: <<http://e-legis.anvisa.gov.br/leisref/public/showAct.php?id=663>>. Acesso em junho de 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BROTI, M.P. **O ensino superior no CEETEPS**: sujeitos, experiências e currículo (1969 a 1976). Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CABRAL, J.F.P. A Escola de Frankfurt: introdução histórica. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-escola-frankfurt-introducaohistorica.htm>>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

CEETEPS. **Manual do Professor Ingressante**. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, 2013.

_____. **Plano Plurianual**. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, 2017.

_____. **Sistema de Avaliação Institucional**: relatório do Projeto Tuiuiú. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, pp. 11-37, jan./abr. 2012.

CPS. **Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>>. Acesso em novembro de 2017.

_____. **Edital de abertura de inscrições ao concurso público para professor de ensino médio e técnico**, Nº 241/05/2017 - Processo CEETEPS, Nº 2347/2017. Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/etec-de-embu-das-artes-sp-divulga-concurso-publico-e-processo-seletivo-para-docentes/1400474/284cb9dc8d/edital_de_abertura_n_241_05_2017_concurso_publico.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CROCHÍK, J.L. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese de Livre-docência em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1999.

DAYRELL, J.T.; JESUS, R.E. Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Escolar. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, vol. 37. São Paulo: CEDES, 2016.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ESTEVES, A.A. **Sociedade Administrada**, em Herbert Marcuse. Dissertação de Mestrado em Filosofia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FRANCO, M.; FRIGOTTO, G. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, pp. 529-554, set./dez. 1993.

FREIRE, A.B. **A juventude e os processos de formação cultural**. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREZZARIN, L.A. Desafios da educação técnica na formação de jovens e adultos como profissionais para o atual mercado de trabalho. In: **Um novo olhar para a educação de jovens e adultos**. Revista *PERSPECTIV@S*, Nº 1. Governo do Estado de São Paulo, Centro Paula Souza, pp. 58-67, jun. 2015.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C.A. **A educação escolar segundo os adolescentes**: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**: subsídios. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A.V.; DALBOSCO, C.A. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GUIMARÃES, N.A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**, pp. 149-174. São Paulo: Instituto Cidadania, Ed. Perseu Abramo, 2005.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Textos Escolhidos**, pp. 31-68. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em julho de 2017.

JACKSON, P. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: que é esclarecimento? Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. Tradução de Helena Mendes Rotundo. 7ª ed. São Paulo: EPU, 1980.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Tradução de Otto Lamy de Correa. São Paulo: Ed. Claridade, 2003.

LEVINSON, D.J. Estudio de la ideologia antisemita. In: ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. **La personalidad autoritária**, pp. 229-276. Buenos Aires: Ed. Proyección, 1965.

LINS, A.M.M. **Educação moderna** – contradições entre o projeto civilizatório Burguês e as lições do Capital. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Tradução de Telma Costa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elfos Editora; Porto, Portugal:

Publicações Escorpião, 1989.

MAAR, W.L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**, pp. 11-28. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MALVEZZI, S. Condições de trabalho na empresa: greve resolve mais que psicólogo? **Psicologia Atual**. São Paulo, ano III, n. 13, pp. 28-30, 1984.

MARANHÃO, C.M.S.A. **Indústria Cultural e Semiformação**. Tese de Doutorado em Administração. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MARCUSE, H. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Ideologia da sociedade industrial** – O homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Cultura e sociedade**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARINS, A.R. **Educar para o pensamento crítico: Adorno e a educação**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 1. Tradução do Instituto Marx-Engels-Lênin. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

MATOS, O.C.F. **A Escola de Frankfurt** – Luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MENESES, B.M. **Adolescente trabalhador: sem tempo de ser rebelde**. 1ª ed. Campo Grande: Fontes Novas; UFMS, 2008.

MÖLLMANN, A.D.S. **O legado da *Bildung***. Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUCRS, 2010.

MORAES, C.S.V. (org.); ALVES, J.F. (org.). **Inventário de fontes documentais** – contribuição à pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. São Paulo: CPS, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M.H.S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker; Ed. Edusp, 2000.

PRESTES, N.H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1995.

PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1995.

_____. Anotações Sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. (orgs). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica. **Constelaciones** – Revista de Teoria Crítica, nº 01, dez/2009, pp. 160-164. Disponível em: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639>. Acesso em 16 de abril de 2016.

RÜDIGER, F. **Theodor Adorno e a Crítica à Indústria Cultural**: comunicação e teoria crítica da sociedade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Democracia e Educação no Brasil**: os desafios do momento atual. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/democracia-e-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em 02 de outubro de 2017.

SEGNINI, L.R.P. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Trabalho & Educação**, pp. 14-47. Belo Horizonte, nº 6, 1999.

SEVERINO, A.J. **Educação, Ideologia e Contra Ideologia**. São Paulo: EPD, 1986.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, pp. 619-634. São Paulo, v. 32, nº 3, set./dez. 2006.

SILVA, R. Arte e reconciliação em Herbert Marcuse. **Trans/Form/Ação**, pp. 29-48. São Paulo, v. 28, nº 1, 2005.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, R.M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC; Paulus, 2003.

SPÓSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**, pp. 87-127. São Paulo: Instituto Cidadania; Ed. Perseu Abramo, 2005.

WANDERLEY, L.E. História da formação social, econômica, política e cultural do Brasil. In: PINHEIRO, J.E. (org.). **Resgatar a dignidade da política**. São Paulo: Paulinas, 2006.

WEBER, J.F. **Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Ed. Universidade de Londrina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ESCALA FORMAÇÃO E TRABALHO

DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ anos

Sexo: masculino () feminino ()

Curso técnico em que está matriculado: _____

Em que período está: _____

Se trabalha, qual função ocupa no trabalho: _____

INSTRUÇÕES:

A seguir, apresenta-se uma série de afirmações para avaliar o que você pensa e o grau em que concorda ou não com cada uma delas. Após a leitura, a resposta deve ser dada de acordo com a sua primeira impressão, para que fique expressa a sua opinião. Portanto, não há respostas corretas, mas as que se adequam melhor a sua maneira de ver o mundo.

É importante que todas as questões sejam respondidas.

Todas as informações coletadas serão tratadas de maneira CONFIDENCIAL. Por favor, não comente as respostas com seus colegas no decorrer da aplicação.

Atenção: em cada uma das afirmações numeradas, circule o número da resposta que indica a sua opinião.

1	2	3	4
Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

Exemplo:

Os programas de televisão são feitos apenas para o lazer das pessoas.

1	②	3	4
---	---	---	---

Circular a opção de n. 2 significa que você concorda parcialmente com a afirmativa.

QUESTÕES

1) Na minha opinião, para obter bons resultados no trabalho o que importa é uma rigorosa disciplina, vontade de trabalhar, de lutar pela família e pela melhoria da sociedade.

1	2	3	4
---	---	---	---

2) Penso que para desenvolvermos bem a nossa carreira profissional devemos nos despreocupar com o que acontece na sociedade.

1	2	3	4
---	---	---	---

3) O trabalhador deve, nas horas livres, continuar preocupado com o trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

4) É a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar sua capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir sobre o que acontece na sociedade.

1	2	3	4
---	---	---	---

5) O trabalhador deve centrar seu interesse em aprender a fazer o seu ofício, sem preocupar-se em demonstrar sua capacidade criativa e inteligência.

1	2	3	4
---	---	---	---

6) Problemas de ordem pessoal não devem interferir na realização do trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

7) Para conseguir promoção no trabalho, o indivíduo precisa demonstrar esforço e boa vontade a todo momento.

1	2	3	4
---	---	---	---

8) A realização profissional independe do grau de formação escolar.

1	2	3	4
---	---	---	---

9) Nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita o trabalhador de ter atitudes de autonomia, de expressar seus desejos e interesses.

1	2	3	4
---	---	---	---

10) O trabalho deve ser avaliado, principalmente, pelo resultado produtivo do indivíduo.

1	2	3	4
---	---	---	---

11) No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.

1	2	3	4
---	---	---	---

12) Mesmo tendo condições de mudar para um emprego com melhor salário, o trabalhador deve manter-se no emprego que lhe garante estabilidade.

1	2	3	4
---	---	---	---

13) Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidir sobre suas vidas.

1	2	3	4
---	---	---	---

14) Por ser quem pensa e planeja a execução das atividades de outros trabalhadores, o trabalhador intelectual deve ser mais valorizado.

1	2	3	4
---	---	---	---

15) Estudar nem sempre garante que a pessoa possa melhorar as condições materiais de sua vida.

1	2	3	4
---	---	---	---

16) Para o trabalhador, o que realmente importa é ser competente, conhecer o serviço, sem incomodar-se com o que acontece com os colegas de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

17) Ao conseguir um bom emprego, os estudos tornam-se desnecessários.

1	2	3	4
---	---	---	---

18) Como a sociedade oferece condições de trabalho de maneira justa para todos, o que importa é o esforço pessoal do indivíduo para conseguir seu “espaço”.

1	2	3	4
---	---	---	---

19) A formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e a cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver a capacidade de emancipar o pensamento.

1	2	3	4
---	---	---	---

20) Em geral, o trabalho, na sociedade atual, possibilita a realização pessoal.

1	2	3	4
---	---	---	---

21) Por prejudicar a carreira profissional, o jovem trabalhador deve evitar participar de movimentos grevistas.

1	2	3	4
---	---	---	---

22) Ao estudar, o mais importante é conseguir receber o diploma, independentemente do que é aprendido.

1	2	3	4
---	---	---	---

23) Da forma como está organizado na sociedade atual, o trabalho é uma atividade em que a pessoa tem possibilidade de ser livre para expressar criatividade e conhecimento.

1	2	3	4
---	---	---	---

24) Entre fazer algo com o que discorda (mesmo que seja considerado imoral), e ficar empregado, o melhor é ficar empregado.

1	2	3	4
---	---	---	---

25) Nesta sociedade, o local de trabalho é um lugar para sonhar e realizar desejos.

1	2	3	4
---	---	---	---

26) Independentemente de gostar do que faz, as atitudes no trabalho devem ser voltadas para ganhar mais dinheiro e ter aumento de salário.

1	2	3	4
---	---	---	---

27) Nesta sociedade, o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.

1	2	3	4
---	---	---	---

28) O trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

29) Não há, na sociedade atual, exploração no trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

30) Como o mercado de trabalho oferece chances iguais para todos, o trabalhador, antes de escolher definitivamente o que quer fazer, tem condições de experimentar diferentes tipos de trabalho.

1	2	3	4
---	---	---	---

31) Trabalhar é apenas ter emprego e receber salário.

1	2	3	4
---	---	---	---

32) Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidir sobre suas vidas.

1	2	3	4
---	---	---	---

APÊNDICE B – QUADRO GERAL DE MÉDIAS E ÍNDICES PREDOMINANTES

Quadro geral de médias e índices predominantes dos itens atribuídos às subescalas utilizadas na pesquisa.

Tabela 6 – Médias e índices predominantes gerais

SUBESCALA	ITEM	MÉDIA	ÍNDICE PREDOMINANTE
CT: Concepção de Trabalho	9	1,9	Equilíbrio
	20	1,2	Concordância
	23	1,3	Concordância
	27	1,3	Concordância
AT: Atitudes valorizadas no Trabalho	2	2,2	Discordância
	3	2,1	Discordância
	5	2,5	Discordância
	6	1,5	Concordância
	16	2,4	Discordância
	21	2,0	Equilíbrio
	25	1,9	Equilíbrio
	26	1,9	Equilíbrio
ET: valor dado à Educação e ao Trabalho	4	1,4	Concordância
	17	2,8	Discordância
	19	2,0	Equilíbrio
	22	2,5	Discordância
AI: Adaptação à Ideologia do mundo administrado	1	1,3	Concordância
	10	1,4	Concordância
	11	1,5	Concordância
	12	2,0	Equilíbrio
	13	1,4	Concordância
	18	1,2	Concordância

Fonte: Elaborada a partir dos resultados obtidos para a *Escala Formação e Trabalho*, com dados calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics 22.

ANEXOS

ANEXO A – MISSÃO, VISÃO E OBJETIVOS DO CENTRO PAULA SOUZA, DE 2013

Missão, visão e objetivos estratégicos, do Centro Paula Souza, extraídos do documento Manual do Professor Ingressante, de 2013.⁸⁴

Missão

Promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

Visão

Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

Objetivos estratégicos

- a) atender/antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- b) obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza;
- c) aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- d) alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- e) estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- f) reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- g) promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- h) incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- i) assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

⁸⁴ Cf. CEETEPS, 2013.

ANEXO B – DIRETRIZES ESTRATÉGIAS DO CENTRO PAULA SOUZA, DE 2013

Diretrizes estratégicas do Centro Paula Souza, extraídas do documento Manual do Professor Ingressante, de 2013.⁸⁵

Excelência em educação humana e tecnológica

Alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem focados na aplicação da tecnologia, criatividade e no desenvolvimento de competências humanas e organizacionais.

Satisfação dos públicos (interno e externo)

Compreender as necessidades dos públicos interno e externo com objetivo de atender as suas expectativas.

Valorização do capital humano

Assegurar a valorização dos servidores do Centro Paula Souza por meio de ações que estimulem a prática inovadora.

Alto desempenho e melhoria permanente

Garantir processos permanentes de autocritica institucional que viabilizem a melhoria contínua das atividades do Centro Paula Souza com o objetivo de alcançar resultados e metas.

Parcerias, sinergias e inovação tecnológica

Estimular a busca de interesses comuns nas iniciativas pública e privada para o aprimoramento do conhecimento, da formação profissional e da gestão administrativa de modo a prover a sustentabilidade da instituição.

Transparência

Compartilhar de forma sistêmica informações de interesse dos públicos interno e externo.

⁸⁵ Cf. Ibidem.

ANEXO C – RAMOS DE ATIVIDADE PREDOMINANTES⁸⁶

Os dados sobre as empresas da região de Taubaté, apontam que as empresas da área de serviços e administração pública são as empresas de maior número, seguidas da área da indústria e comércio. Isso pode-se traduzir com uma oportunidade para os cursos de nossa escola, em especial na obtenção de estágios, como demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 – Número de empresas por setor em Taubaté

SETOR	QUANTIDADE	%
SERVIÇOS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	37.774	42,68
INDÚSTRIA	26.462	29,90
COMÉRCIO	18.267	20,64
CONSTRUÇÃO CIVIL	5.409	6,11
AGROPECUÁRIA, EXTR VEGETAL, CAÇA E PESCA	592	0,67
TOTAL	88.504	100

Fonte: CEETEPS (2017, p. 4).

Dentre as principais empresas da região, destacam-se a Ford, Volkswagen, LG, Daruma, Alston e Usiminas. O guia de Taubaté publicou dados que apontam que a Ford e a Volkswagen ficaram entre as empresas que mais exportaram no Brasil.

⁸⁶ Dados da região de Taubaté. Cf. CEETEPS, 2017, p. 4.

ANEXO D – QUANTIDADE DE EMPREGOS POR OCUPAÇÃO⁸⁷

Os índices de empregabilidade da região de acordo com dados de 2014 da RAIS, disponibilizados pelo FIESP, apontam que a área de serviços e administração pública emprega quase 50% dos empregados da Região, seguidos da área de indústria, comércio, construção civil e, por último, a área de Agropecuária, como ilustra a Tabela 8. Isso também pode ser visto como uma ameaça, já que os estágios com nossos cursos são mais frequentes na área de comércio e indústria.

Tabela 8 – Empregos por setor

SETOR	%
SERVIÇOS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	48,39
INDÚSTRIA	22,04
COMÉRCIO	22,55
CONSTRUÇÃO CIVIL	5,29
AGROPECUÁRIA, EXTR VEGETAL, CAÇA E PESCA	1,74

Fonte: CEETEPS (2017, pp. 4 e 5).

Tabela 9 – Ocupação por segmento⁸⁸

OCUPAÇÃO	QUANTIDADE
TRABALHADORES DE SERVIÇOS	36.260
ESCRITURÁRIOS	24.574
VENDEDORES E PRESTADORES DE SERVIÇOS DO COMÉRCIO	20.433
TRABALHADORES DE FUNÇÕES TRANSVERSAIS	15.778
TRABALHADORES DA TRANSFORMAÇÃO DE METAIS	12.270
TRABALHADORES DA INDÚSTRIA EXTRATIVA E DA CONSTRUÇÃO CIVIL	11.278
TRABALHADORES DE ATENDIMENTO AO PÚBLICO	10.846
PROFISSIONAIS DO ENSINO	6.361
GERENTES	5.980
PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO	5.709
TÉCNICO NÍVEL MÉDIO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	5.177
TRABALHO NA EXPLORAÇÃO AGROPECUÁRIA	4.149

Fonte: CEETEPS (2017, pp. 4 e 5).

⁸⁷ Dados da região de Taubaté. Cf. CEETEPS, 2017, pp. 4 e 5.

⁸⁸ Aqui estão os 12 segmentos com maior ocupação.

ANEXO E – DESCRIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS⁸⁹

TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

O TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO é o profissional que empreende, analisa, interpreta e correlaciona de forma sistêmica os cenários sociais, políticos, econômicos e sustentáveis, respeitando tipos de mercado, as tendências culturais, os nichos e as possibilidades de integração das economias contemporâneas. Executa as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoque. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais.

MERCADO DE TRABALHO

Instituições públicas, privadas e do terceiro setor. O aluno que cursar os Módulos I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO. Ao completar os três Módulos, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.

TÉCNICO EM INFORMÁTICA

O TÉCNICO EM INFORMÁTICA é o profissional que desenvolve e opera sistemas, aplicações e interfaces gráficas. Monta estruturas de banco de dados e codifica programas. Projeta, implanta e realiza manutenção de sistemas e aplicações. Seleciona recursos de trabalho, linguagens de programação, ferramentas e metodologias para o desenvolvimento de sistemas.

MERCADO DE TRABALHO

O mercado de trabalho do TÉCNICO EM INFORMÁTICA é amplo, abrangendo instituições públicas, privadas e do terceiro setor, que demandam sistemas computacionais, especialmente, envolvendo programação de computadores: indústrias em geral; comércio; empresas de prestação de serviços; empresas de

⁸⁹ Dados da ETEC de Taubaté. Cf. CEETEPS, 2017, pp. 63 e 64.

tecnologia da informação; empresas públicas, privadas, estaduais e federais. Poderá trabalhar como autônomo em consultoria, treinamento e desenvolvimento de softwares. O aluno que cursar o Módulo I concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de AUXILIAR DE INFORMÁTICA. O aluno que cursar os Módulos I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de AUXILIAR EM PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES. Ao completar os três módulos, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM INFORMÁTICA, desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.

TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET

O TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET é o profissional que desenvolve programas de computador para Internet, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Utiliza ferramentas de desenvolvimento de sistemas para construir soluções que auxiliam o processo de criação de interfaces e aplicativos empregados no comércio e marketing eletrônicos. Desenvolve e realiza a manutenção de sítios e portais na Internet e intranet.

MERCADO DE TRABALHO

Instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem programação de computadores para internet. O primeiro módulo, de AUXILIAR DE INFORMÁTICA PARA INTERNET. O segundo módulo responde pela formação de PROGRAMADOR DE WEBSITES. O terceiro e último módulo completa o perfil do TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET.

TÉCNICO EM MARKETING

O TÉCNICO EM MARKETING é o profissional que colabora na elaboração do plano de marketing da empresa e no planejamento e implementação de ações de marketing pontuais. Executa tarefa de análise das vendas, preços e produtos. Operacionaliza as políticas de comunicação da empresa: fidelização de clientes, relação com fornecedores ou outras entidades. Executa o controle, estatísticas e operações de telemarketing. Operacionaliza políticas de apresentação dos produtos no ponto de venda. Participa na elaboração e na realização de estudos de mercado e interpreta e aplica a legislação da área.

MERCADO DE TRABALHO

O aluno que cursar os MÓDULOS I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE COMERCIAL. Ao completar os três módulos, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM MARKETING desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.

TÉCNICO EM LOGÍSTICA

O TÉCNICO EM LOGÍSTICA é o profissional que executa e colabora na gestão dos processos de planejamentos, operações e controles de programação da produção de bens e serviços, programação de manutenção de máquinas e de equipamentos, de compras, de recebimento, de armazenamento, de estoques, de movimentação, de expedição, de transporte e de distribuição de materiais e produtos, utilizando tecnologia de informação. Presta atendimento aos clientes. Implementa os procedimentos de controle de custos, qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico.

MERCADO DE TRABALHO

Instituições públicas, privadas e do terceiro setor. O Módulo I não oferece terminalidade. O aluno que cursar os Módulos I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de AUXILIAR DE PROCESSOS OPERACIONAIS. Ao completar os três módulos, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM LOGÍSTICA, desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.

TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO

O TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO é o profissional que atua em ações preventivas nos processos produtivos com auxílio de métodos e técnicas de identificação, avaliação e medidas de controle de riscos ambientais, de acordo com a Legislação Brasileira, Normas Regulamentadoras e princípios de Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho. Desenvolve ações educativas na área de saúde e segurança do trabalho. Orienta o uso de EPI e EPC. Coleta e organiza informações de saúde e de segurança no trabalho. Avalia e executa diversos programas de prevenção em

SST, inclusive PPRA (Programa de Prevenção de Riscos Ambientais). Investiga, analisa acidentes e recomenda medidas de prevenção e controle.

MERCADO DE TRABALHO

Instituições públicas, privadas e do terceiro setor. O aluno que cursar os Módulos I e II concluirá a Qualificação Técnica de Nível Médio de AUXILIAR TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO. Ao completar os três Módulos, o aluno receberá o Diploma de TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.

ANEXO F – PERFIL DOS ALUNOS⁹⁰

Habilitação: Administração

Módulo/Série: 3º

Período: Noite

Nº de alunos: 32

Tabela 10 – Perfil dos alunos do curso técnico em Administração

1. Idade	(A) Até 15 anos	(B) De 16 a 19 anos	(C) De 20 a 24 anos	(D) De 25 a 39 anos	(E) Acima de 40 anos
	0	16	15	1	0
2. Sexo	(A) Masculino	(B) Feminino			
	11	21			
3. Estado civil	(A) Solteiro	(B) Casado	(C) Outros		
	26	6	0		
4. Que escolaridade você possui?	(A) Ensino Médio Incompleto	(B) Ensino Médio Completo	(C) Curso Superior Incompleto	(D) Curso Superior Completo	
	12	18	1	1	
5. Na sua vida escolar, você estudou onde?	(A) Integral em escola pública	(B) Integral em escola particular	(C) Maior parte em escola pública	(D) Maior parte em escola particular	
	29	1	1	1	
6. O curso do Ensino Médio que você fez ou está fazendo pertence a que modalidade?	(A) Regular	(B) Técnico Integrado	(C) Educação para jovens e adultos - EJA	(D) Sem resposta	
	20	0	5	7	
7. Você cursa o Ensino Técnico simultaneamente ao Ensino Médio?	(A) Sim	(B) Não			
	12	20			
8. Atualmente, em que área você trabalha?	(A) Na área do curso que escolhi	(B) Fora da área do curso que escolhi	(C) Estou desempregado e nunca trabalhei na área do curso que escolhi	(D) Estou desempregado e já trabalhei na área do curso que escolhi	(E) Nunca trabalhei
	1	15	2	1	13
9. Quantas pessoas moram na sua residência, incluindo você?	(A) De 1 a 3 pessoas	(B) De 4 a 6 pessoas	(C) Mais de 6 pessoas	(D) Sem resposta	
	10	18	2	2	
10. Quantas pessoas da sua residência exercem atividade remunerada?	(A) Nenhuma	(B) 1 pessoa	(C) 2 pessoas	(D) 3 pessoas	(E) Mais de 4 Pessoas
	0	14	13	4	1
11. Qual é a soma da renda, em salários mínimos (s.m.), das pessoas de sua residência?	(A) Zero	(B) De 1 a 2 s.m.	(C) De 3 a 5 s.m.	(D) De 6 a 10 s.m.	(E) De 11 a 20 s.m.
	0	9	16	6	1
12. Como você classifica a sua cor de pele? (classes adotadas pelo IBGE)	(A) Branca	(B) Preta	(C) Parda	(D) Amarela	(E) Indígena
	19	1	12	0	0
13. Você acessa a Internet em sua casa?	(A) Sim	(B) Não	(C) Sem resposta		
	23	9	0		

Fonte: Formulário da secretaria da ETEC de Taubaté, São Paulo.

⁹⁰ Dados fornecidos pela secretaria da ETEC de Taubaté, conforme pesquisa realizada no 2º semestre de 2016.

Habilitação: Informática para Internet

Módulo/Série: 3º

Período: Noite

Nº de alunos: 29

Tabela 11 – Perfil dos alunos do curso técnico em Informática para Internet

1. Idade	(A) Até 15 anos 0	(B) De 16 a 19 anos 16	(C) De 20 a 24 anos 13	(D) De 25 a 39 anos 0	(E) Acima de 40 anos 0
2. Sexo	(A) Masculino 12	(B) Feminino 17			
3. Estado civil	(A) Solteiro 26	(B) Casado 3	(C) Outros 0		
4. Que escolaridade você possui?	(A) Ensino Médio Incompleto 10	(B) Ensino Médio Completo 17	(C) Curso Superior Incompleto 1	(D) Curso Superior Completo 1	
5. Na sua vida escolar, você estudou onde?	(A) Integral em escola pública 22	(B) Integral em escola particular 1	(C) Maior parte em escola pública 5	(D) Maior parte em escola particular 1	
6. O curso do Ensino Médio que você fez ou está fazendo pertence a que modalidade?	(A) Regular 25	(B) Técnico Integrado 0	(C) Educação para jovens e adultos - EJA 3	(D) Sem resposta 1	
7. Você cursa o Ensino Técnico simultaneamente ao Ensino Médio?	(A) Sim 9	(B) Não 20			
8. Atualmente, em que área você trabalha?	(A) Na área do curso que escolhi 1	(B) Fora da área do curso que escolhi 15	(C) Estou desempregado e nunca trabalhei na área do curso que escolhi 5	(D) Estou desempregado e já trabalhei na área do curso que escolhi 1	(E) Nunca trabalhei 7
9. Quantas pessoas moram na sua residência, incluindo você?	(A) De 1 a 3 pessoas 8	(B) De 4 a 6 pessoas 18	(C) Mais de 6 pessoas 2	(D) Sem resposta 1	
10. Quantas pessoas da sua residência exercem atividade remunerada?	(A) Nenhuma 0	(B) 1 pessoa 11	(C) 2 pessoas 13	(D) 3 pessoas 4	(E) Mais de 4 Pessoas 1
11. Qual é a soma da renda, em salários mínimos (s.m.), das pessoas de sua residência?	(A) Zero 0	(B) De 1 a 2 s.m. 10	(C) De 3 a 5 s.m. 16	(D) De 6 a 10 s.m. 2	(E) De 11 a 20 s.m. 1
12. Como você classifica a sua cor de pele? (classes adotadas pelo IBGE)	(A) Branca 19	(B) Preta 1	(C) Parda 9	(D) Amarela 0	(E) Indígena 0
13. Você acessa a Internet em sua casa?	(A) Sim 21	(B) Não 8	(C) Sem resposta 0		

Fonte: Formulário da secretaria da ETEC de Taubaté, São Paulo.

Habilitação: Logística
 Módulo/Série: 3º
 Período: Noite
 Nº de alunos: 31

Tabela 12 – Perfil dos alunos do curso técnico em Logística

1. Idade	(A) Até 15 anos	(B) De 16 a 19 anos	(C) De 20 a 24 anos	(D) De 25 a 39 anos	(E) Acima de 40 anos
	0	16	13	1	1
2. Sexo	(A) Masculino	(B) Feminino			
	17	14			
3. Estado civil	(A) Solteiro	(B) Casado	(C) Outros		
	23	8	0		
4. Que escolaridade você possui?	(A) Ensino Médio Incompleto	(B) Ensino Médio Completo	(C) Curso Superior Incompleto	(D) Curso Superior Completo	
	10	20	1	0	
5. Na sua vida escolar, você estudou onde?	(A) Integral em escola pública	(B) Integral em escola particular	(C) Maior parte em escola pública	(D) Maior parte em escola particular	
	26	1	3	1	
6. O curso do Ensino Médio que você fez ou está fazendo pertence a que modalidade?	(A) Regular	(B) Técnico Integrado	(C) Educação para jovens e adultos - EJA	(D) Sem resposta	
	25	0	6	0	
7. Você cursa o Ensino Técnico simultaneamente ao Ensino Médio?	(A) Sim	(B) Não			
	9	22			
8. Atualmente, em que área você trabalha?	(A) Na área do curso que escolhi	(B) Fora da área do curso que escolhi	(C) Estou desempregado e nunca trabalhei na área do curso que escolhi	(D) Estou desempregado e já trabalhei na área do curso que escolhi	(E) Nunca trabalhei
	0	21	7	1	2
9. Quantas pessoas moram na sua residência, incluindo você?	(A) De 1 a 3 pessoas	(B) De 4 a 6 pessoas	(C) Mais de 6 pessoas	(D) Sem resposta	
	8	21	2	0	
10. Quantas pessoas da sua residência exercem atividade remunerada?	(A) Nenhuma	(B) 1 pessoa	(C) 2 pessoas	(D) 3 pessoas	(E) Mais de 4 Pessoas
	0	9	17	5	0
11. Qual é a soma da renda, em salários mínimos (s.m.), das pessoas de sua residência?	(A) Zero	(B) De 1 a 2 s.m.	(C) De 3 a 5 s.m.	(D) De 6 a 10 s.m.	(E) De 11 a 20 s.m.
	0	11	19	1	0
12. Como você classifica a sua cor de pele? (classes adotadas pelo IBGE)	(A) Branca	(B) Preta	(C) Parda	(D) Amarela	(E) Indígena
	15	3	13	0	0
13. Você acessa a Internet em sua casa?	(A) Sim	(B) Não	(C) Sem resposta		
	24	7	0		

Fonte: Formulário da secretaria da ETEC de Taubaté, São Paulo.

ANEXO G – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS⁹¹

Gráfico A – Evolução do número de matrículas

Fonte: INEP (2017).

OBS: Cerca de 10.000.000 de alunos desistiram de completar a Educação Básica nesse período, o que representa cerca de 55,5% do total.

⁹¹ Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016. Cf. in INEP, 2017.