UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

JOSÉ DANIEL COUTINHO SILVA

SEMIFORMAÇÃO E SEMICULTURA NA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO

ALFENAS/MG

2025

JOSÉ DANIEL COUTINHO SILVA

SEMIFORMAÇÃO E SEMICULTURA NA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO

Relatório de Defesa apresentado como finalização do processo de mestrado para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade; sujeitos, ideais e políticas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antônio Groppo

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Coutinho Silva , José Daniel .
Semiformação e semicultura na Juventude Contemporânea : um estudo de caso a partir da Teoria Crítica de Adorno / José Daniel Coutinho Silva . - Alfenas, MG, 2025.
166 f. : il. -

Orientador(a): Luís Antônio Groppo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.
Bibliografia.

1. Juventude . 2. Ensino Médio . 3. Semiformação . 4. Semicultura . I. Groppo, Luís Antônio, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

JOSÉ DANIEL COUTINHO SILVA

SEMIFORMAÇÃO E SEMICULTURA NA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 03 de setembro de 2025.

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo**, **Professor do Magistério Superior**, em 09/09/2025, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no sitehttps://sei.unifal mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1595223** e o código CRC **D2628427**.
Folha de Aprovacao 1 (1595223) SEI 23087.013973/2025-68 / pg. 1

Dedico esta pesquisa a todas e todos educadores que lutam diariamente por uma educação emancipatória, buscando superar as intempéries impostas pelos sistemas que tentam impedir uma educação voltada para a prática da liberdade da consciência.

AGRADECIMENTOS

Tenho inúmeros motivos para agradecer. Sinto-me profundamente grato pela oportunidade de pesquisar um tema que, dia após dia, me instiga a ser um educador melhor. Sou grato a Deus pela graça de se fazer presente a cada passo e escolha de minha vida.

À minha mãe e ao meu pai, pelo incentivo contínuo ao meu processo educacional desde a tenra infância, oferecendo-me oportunidades que não tiveram em suas próprias trajetórias.

Agradeço às minhas amigas e amigos que deram suporte, carinho e colo nos momentos mais difíceis e se mostraram ser verdadeiros irmãos que não tive biologicamente. Destaco, em especial, Fernanda e Gislene, cuja força e luta por seus ideais me inspiram profundamente. Sem dúvidas, sem vocês, o percurso teria sido mais pesado.

Ao meu namorado Rafael, com quem tive a graça de conviver ao longo desses dois anos de mestrado, agradeço pelo suporte, alívio e alegria ao longo da caminhada.

Agradeço ao meu orientador Luís Antônio Groppo pela paciência, dedicação e por ser tão solícito em todo percurso da pesquisa, por me ensinar e conceder oportunidades que marcaram minha trajetória acadêmica e pessoal.

Sou grato a todos as professoras e todos os professores que tive no PPGE pelo abrangente conhecimento construído nas aulas que recordo com saudades. Também sou grato ao Governo Federal pela criação e ampliação das Universidades Públicas, bem como a manutenção de projetos como as bolsas concedidas a estudantes de graduação e pós-graduação, na qual fui beneficiado por meio da instituição de fomento CAPES. Sou eternamente feliz e realizado por poder estar em uma Universidade Federal, especialmente na UNIFAL-MG que se tornou um lugar de aconchego, afetos e produção de conhecimento.

Por fim, agradeço todas as pessoas que fizeram parte de minha pesquisa, o corpo administrativo, docente e discente da escola que tive contato para desenvolver a pesquisa de campo. E com todas essas boas memórias e recordações manifesto minha realização e alegria na vivência desse processo.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de

Financiamento 001”.

“Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo” (Freire, 1989).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar os processos de semiformação e semicultura de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Alfenas - MG. A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica. As turmas que se submeteram à análise foram do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, no ano de 2024. Por meio disso, foi realizado um aprofundamento dos conceitos de semiformação e semicultura para identificá-los na vida cotidiana de estudantes por meio de entrevistas e observação da vivência escolar na sala de aula. A fundamentação teórica foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, na qual Theodor Adorno está inserido. Foi feita uma revisão bibliográfica que envolveu duas frentes: a primeira, a sociologia da juventude; a segunda abordou a Semiformação, Semicultura e Educação Contemporânea. Foi realizada uma observação participante com as três turmas do Ensino Médio investigadas e, a seguir, 45 entrevistas com tais estudantes. Como resultados, esta dissertação constatou a presença de diversos processos de semiformação e semicultura entre jovens do Ensino Médio. A vivência da semiformação perpassa as e os jovens, por meio da fragmentação do conhecimento, do consumo acrítico de conteúdos midiáticos, da ausência de reflexões críticas no ambiente escolar e da reprodução de discursos dominantes. No entanto, parte relevante de tais jovens procuram encontrar meios para constituir uma formação cultural mais sólida, que possibilite uma amplitude crítica em suas vivências. De tal maneira, conclui-se que os processos de semiformação e semicultura estão profundamente ligados às condições sociais, econômicas e educacionais, marcadas pela presença da Indústria Cultural, que molda a experiência desses estudantes. Mas os mesmos processos podem ser amenizados com uma educação emancipadora, que leve as e os estudantes a pensar sua própria história e a da sociedade de forma crítica.

Palavras-chave: Juventude, Ensino Médio, Semiformação, Semicultura.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the processes of semi-formation and semi-culture among high school students in a public school in the municipality of Alfenas, Minas Gerais, Brazil. The methodology used is a qualitative research of a basic nature. The classes analyzed were from the first, second, and third years of high school, in the year 2024. Through this study, the concepts of semi-formation and semi-culture were further developed in order to identify them in students' everyday lives through interviews and observation of school life in the classroom. The theoretical foundation was the Critical Theory of the Frankfurt School, within which Theodor Adorno is situated. A bibliographic review was conducted encompassing two fronts: the first, the sociology of youth; the second, addressing Semi-formation, Semi-culture, and Contemporary Education. Participant observation was carried out with the three high school classes under investigation, followed by 45 interviews with those students. As results, this dissertation found the presence of various processes of semi-formation and semi-culture among high school youth. The experience of semi-formation pervades these students through the fragmentation of knowledge, uncritical consumption of media content, lack of critical reflection within the school environment, and the reproduction of dominant discourses. However, a significant portion of these young people seek ways to develop a more solid cultural formation, one that enables broader critical engagement in their experiences. Thus, it is concluded that the processes of semi-formation and semi-culture are deeply connected to social, economic, and educational conditions, marked by the presence of the Culture Industry, which shapes these students' experiences. Nevertheless, these processes can be mitigated by an emancipatory education that encourages students to critically reflect on their own history and that of society.

Keywords: Youth, High School, Semi-formation, Semi-culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades cotidianas dos estudantes ……... 109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fontes de informação mais utilizadas pelos estudantes ……....111
Gráfico 2 - Estudantes que confirmam ou não notícias polêmicas provindas das redes sociais……112
Gráfico 3 - Nível de interesse dos estudantes por política, direitos humanos e meio ambiente……114
Gráfico 4 - Frequência das discussões sobre temas sociais……115
Gráfico 5 - Gêneros musicais mais ouvidos pelos estudantes……..…… 120
Gráfico 6 - Gêneros literários citados pelos estudantes……122
Gráfico 7 - Religiões praticadas pelos estudantes……125
Gráfico 8 - Estudantes que militariam ou não militariam em caso de preconceitos sociais……128
Gráfico 9 - Disciplinas e projetos que abordam temas sociais e políticos……132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aulas acompanhadas pela observação participante …….. 94
Quadro 2 - Relação dos temas trabalhados por disciplina …… 96
Quadro 3 - Estudantes do 1º ano do Ensino Médio …… 106
Quadro 4 - Estudantes do 2º ano do Ensino Médio……..107
Quadro 5 - Estudantes do 3º ano do Ensino Médio……. 108
Quadro 6 - Respostas de alguns estudantes sobre a participação em atividades culturais…… 118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Polissexuais, Não-binaries e outras orientações de gênero e sexualidade não contidas na sigla.
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
TAE	Termo de Assentimento Esclarecido
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFENAS	Universidade Professor Edson Antônio

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**16**
2	**METODOLOGIA.....**	**25**
3	**EDUCAÇÃO E JUVENTUDE.....**	**27**
3.1	**Juventude contemporânea, formação e cultura …….....**	**27**
3.1.1	O mundo juvenil conceitos de Juventude…….....	27
3.1.2	Culturas juvenis…….....	29
3.1.3	A formação e socialização dos jovens na sociedade contemporânea……...	33
3.1.4	Formação Política Juvenil…….....	39
3.1.5	Redes sociais e o acesso aos processos de formação e cultura	42
3.2	**Educação Escolar e Juventude…….....**	**48**
3.2.1	Educação escolar, formação e cultura juvenil…….....	48
3.2.2	Ensino Médio Brasileiro e o Mundo Juvenil…….....	53
3.2.3	A Educação Básica como ferramenta da formação do sujeito crítico	58
4	**SEMIFORMAÇÃO, SEMICULTURA E EDUCAÇÃO…….**	**60**
4.1	**Conceituações da Teoria Crítica……..**	**60**
4.1.1	Biografia de Theodor Adorno……...	60
4.1.2	Escola de Frankfurt……...	61
4.1.3	Teoria Crítica da Sociedade e Razão Instrumental……..……	63
4.1.4	Indústria Cultural e Sociedade…….	69
4.2	***Bildung*, semiformação e semicultura……..**	**75**
4.2.1	Os processos de semiformação e semicultura…….	75
4.2.2	Desdobramentos da semiformação e semicultura na educação contemporânea……..	80
4.3	**Adorno e a educação para a emancipação……..……**	**84**
5	**RELATO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DAS AULAS DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA ……..……**	**93**
5.1	**Primeiro Ano do Ensino Médio ……...**	**96**
5.1.1	Aulas de Sociologia do Primeiro Ano do Ensino Médio……...	97
5.1.2	Aulas de Filosofia do Primeiro Ano do Ensino Médio……..	98

5.2 Segundo Ano do Ensino Médio…… 99
5.2.1 Aulas de Sociologia do Segundo Ano do Ensino Médio…….. 99
5.2.2 Aulas de Filosofia do Primeiro Ano do Ensino Médio…….. 100
5.3 Terceiro Ano do Ensino Médio……. 101
5.3.1 Aulas de Sociologia do Terceiro Ano do Ensino Médio…… 101
5.3.2 Aulas de Filosofia do Terceiro Ano do Ensino Médio……... 101
5.4 Conclusão acerca da observação participante……..…… 104
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS……... 106
6.1 Análise das questões do bloco "Sobre a formação e busca de informação"..... 108
6.2 Análise das questões do bloco "Sobre a cultura"..... 117
6.3 Análise das questões do bloco "Sobre a percepção de situações sociais"..... 126
6.4 Análise das questões do bloco "A escola como ambiente formativo"..... 129
6.5 Juventude escolar e semiformação…….……... 135
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS……. 138
REFERÊNCIAS……. 146
APÊNDICES……... 156
ANEXO…… 166

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Semiformação e Semicultura na juventude contemporânea: um estudo de caso a partir da Teoria Crítica de Adorno” teve sua gênese no ano de 2022, por meio do processo de uma vivência educacional vivenciada por mim, minhas alunas e meus alunos. Julgo necessário descrever minha experiência porque carrega o sentido e significado desta pesquisa. Segundo o autor lusitano António Nóvoa (2014), na “Carta a um jovem pesquisador”, o conhecimento de si é importantíssimo para se desenvolver uma pesquisa, porque isso demonstra a singularidade do sujeito diante do objeto desconhecido. O próprio autor aconselha a aventurar-se por caminhos ainda não percorridos.

> Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, dividi-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento (Nóvoa, 2014, p. 14).

No período citado eu estava terminando minha Licenciatura em Filosofia e por meio da autorização para lecionar pude ter duas experiências enriquecedoras como professor da Educação Básica, uma na rede pública e outra na rede privada de ensino. O meu estágio de observação e regência foi substituído pela prática docente na qual lecionei Filosofia e Sociologia por um ano. Nesse período, vislumbrei algumas alegrias e dificuldades da profissão de professor, das quais carrego recordações de amor e esperança até a atualidade.

A disciplina de Sociologia foi a mais desafiadora, entretanto fez florescer esta pesquisa. Segundo Fagner Carniel e Zuleica Bueno (2018), pode-se constatar que há um desconforto em suscitar temas que tensionam a vida social na prática docente. Fazendo referência ao conteúdo de Sociologia, cito os autores:

> No que se refere à disciplina de Sociologia, o engajamento histórico com a análise da realidade nacional, bem como a interlocução imediata de seus conteúdos com a compreensão do tempo presente, tem criado espaços de formação potencialmente incômodos para quem se sente criticado, desafiado ou desautorizado em suas perspectivas sociais (Carniel; Bueno, 2018, p. 672).

E nesse movimento de desconforto e incômodo notei que ao abordar os temas da vida social contemporânea como pautas étnico-raciais, diversidade

religiosa, direitos das mulheres e misoginia, xenofobia, pautas de gênero e sexualidade, população indígena e povos originários, entre outros assuntos, alguns estudantes se sentiam incomodados porque os conteúdos confrontavam suas cosmovisões sociais.

Algo que acirrou esse estranhamento foi a rivalidade política nas eleições de 2022, quando candidatos de direita - Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL) - e de esquerda - Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) -, polarizaram o país com ideias distintas para a política nacional.

O município onde lecionei, por ser localizado no Sul de Minas Gerais, com ampla influência do agronegócio e de uma religiosidade tradicionalista, tendia a ser conservador. Com isso, as alunas e alunos traziam perspectivas que em sua grande maioria dificultavam o diálogo para tratar as pautas sociais, por associá-las a movimentos revolucionários ou ao comunismo, que foi combatido pela extrema-direita brasileira representada por Bolsonaro.

No mesmo período eleitoral, a prática das fake-news foi altamente utilizada como estratégia de campanha. Dessa forma, a verificação da veracidade das notícias, na maioria das vezes, era rechaçada porque já se tinha instalado um movimento de massas que impunha o que era considerado como “verdade”, algo característico de governos totalitários.

Fazendo uma leitura histórica Jesús Martín-Barbero (2009), retrata que a centralização política causa uma unificação cultural por meio da dissolução de traços regionais e, consequentemente, da subjetividade em detrimento do coletivo. Por outro lado, o autor reflete o uso da Igreja e da fé como formadoras do pensamento hierárquico submisso nos cidadãos. De certa forma, essas conjunturas estabelecidas pela formação dos Estados-nações foram repaginadas para a promoção de ideais nacionalistas no território brasileiro, quando a extrema-direita utilizou do cristianismo protestante para espalhar seus conceitos e ideias, com a apologia de valores tradicionais, trazendo como lema de campanha “Deus, Pátria e Família”.

Todo esse panorama era refletido dentro da sala de aula por meio de uma dificuldade de reflexão crítica da realidade. Os prós e contras foram suspensos por meio de seguimento dos coletivos e a argumentação predominante era marcada pelo discernimento conservador que foi tomando conta das mentes de muitos brasileiros. Diante disso, causava uma intriga saber que o respeito e dignidade das

chamadas minorias sociais estavam sendo desconsideradas por meio de pautas que pregavam a cultura de morte. Foi nesse momento que comecei a pesquisar sobre o fenômeno da cultura de massas e como a Educação Básica poderia ser uma ferramenta que trouxesse estímulos modificadores dessa realidade. Por consequência de minha formação em Filosofia adentrei no campo da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mesmo sabendo dos limites teóricos-temporais que poderia enfrentar nessa jornada. A Escola de Frankfurt nasceu na Alemanha e teve seus primórdios na primeira metade do século XX com o objetivo principal de refletir acerca da sociedade contemporânea e seus desdobramentos políticos, psicológicos, culturais e sociais (Chauí, 2000). Dentre os inúmeros autores escolhi aprofundar em Theodor Adorno (1903–1969) justamente porque o pensador trata dos assuntos que correspondiam ao meu problema de pesquisa inicial: Por que pautas sociais de luta e resistência são tratadas com estranheza por membros da própria classe popular da sociedade?

O texto motivador do início de minha pesquisa bibliográfica foi “Educação após Auschwitz”, que ficou conhecido pela compilação póstuma de Adorno “Educação e Emancipação” (Adorno, 2023). Nesse texto, Adorno adverte que a primeira urgência da educação deve ser que a catástrofe dos campos de concentração do nazismo não se repita: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (Adorno, 2023, p. 119). De certa forma, o autor não traz métodos prontos, mas salienta a necessidade de não reprimir a individualidade em honra do coletivo, porque quando isso acontece as pessoas ficam ainda mais passíveis de serem massas acríticas. Adorno é contra todo tipo de totalitarismo ou movimento político/social que suprime a subjetividade humana e por isso se tornou o autor principal desta pesquisa já que no Brasil estava se aprimorando um movimento com características fascistoides, com um forte nacionalismo, veneração à figura do líder, militarismo, tentativas de golpe de Estado, entre outras características.

Sigmund Freud (2020) em “Psicologia das Massas e Análise do Eu” é trazido por Adorno (2023) para o diálogo, para tratar da acriticidade das massas. A relação entre o ser individual e o ser social é importantíssima para entender o processo massificador, até porque para Freud, não existe à priori dissociação entre essas

duas dimensões, porque o ser humano é formado a partir do seu meio social, do convívio com outras pessoas.

> A oposição entre psicologia individual e psicologia social ou das massas, que pode nos parecer muito importante à primeira vista, perde muito de sua nitidez se examinada a fundo. Certamente, a psicologia individual é dirigida ao ser humano individualmente e procura seguir por quais caminhos ele tenta alcançar a satisfação de suas moções pulsionais; no entanto, ao fazê-lo, e sob determinadas condições excepcionais, só raramente ela estará em posição de desconsiderar as relações desse indivíduo com os outros. Na vida psíquica do indivíduo, o outro é, via de regra, considerado como modelo, como objeto, como auxiliar e como adversário, e por isso a psicologia individual é também, de início, simultaneamente psicologia social, nesse sentido ampliado, mas inteiramente legítimo (Freud, 1921, p. 108).

Freud trata da necessidade do outro para a construção da identidade do sujeito, ou seja, nossa consciência diante do mundo não é construída a partir do nada, mas sim através de relações interpessoais. Entretanto, esse processo pode trazer malefícios quando as mulheres e homens fazem parte de coletivos com raízes totalitárias, porque existe tendência à manipulação. Isso é observado nos espectros políticos extremistas que moldam as consciências através do comando dos líderes venerados. Diz Freud:

> A massa é extraordinariamente influenciável e crédula; é acrítica, o improvável não existe para ela. Ela pensa por imagens que se evocam umas às outras associativamente, tal como elas se apresentam ao indivíduo durante os estados de livre fantasiar, e que não são medidas por nenhuma instância racional no que diz respeito à conformidade com a realidade. Os sentimentos da massa são sempre muito simples e muito exagerados. A massa não conhece, portanto, nem a dúvida nem a incerteza Ela chega muito rapidamente a extremos; uma vez enunciada uma suspeita, esta se transforma para ela, de imediato, em certeza irrefutável; um gérmen de antipatia torna-se ódio selvagem. Inclinada ela mesma a todos os extremos, a massa também só é excitada por estímulos desmedidos. Quem quiser influenciá-la não necessita de nenhuma dimensão lógica em seus argumentos; ele tem de pintar as imagens mais fortes, exagerar e repetir sempre a mesma coisa. Como a massa não tem dúvidas sobre o que é verdadeiro ou falso, e ao mesmo tempo tem consciência de sua grande força, ela é tanto intolerante quanto crente na autoridade. Ela respeita a força e só se deixa influenciar moderadamente pela bondade, que, para ela, significa uma espécie de fraqueza. O que ela exige de seus heróis é a força, até mesmo a violência. Ela quer ser dominada e reprimida e temer seu mestre. No fundo inteiramente conservadora, ela tem uma profunda aversão por todas as inovações e progressos e um respeito ilimitado pela tradição (Freud, 2020, p. 114-115).

Diante dessas ponderações freudianas, reafirmo que esse trabalho visa analisar esses aspectos preponderantes da cultura de massas na atualidade por meio da observação de estudantes da mesma faixa etária e educacional que tive

experiência no começo de minha carreira docente. De primeira mão, o pré-projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo para o ingresso no mestrado visava pesquisar na Educação Básica como era incitado o senso crítico dos estudantes na sala de aula e como poderiam ser criadas estratégias/projetos que aguçassem esse processo. Com o início das orientações com o professor Luís Antônio Groppo, fizemos o discernimento das categorias de semiformação e semicultura, explicitadas por Adorno, para nos orientar melhor nas questões sobre o senso crítico na vida dos adolescentes e jovens que estão presentes nesse período escolar.

As categorias citadas acima podem ser encontradas na sociedade moderna por todo tipo de agrupamento massificador, sejam por ideais econômicos, políticos, religiosos ou sociais. Na obra “Dialética do Esclarecimento”, de 1947, Adorno e Horkheimer (1985) estabelecem o conceito de Indústria Cultural, que é uma nova perspectiva estética introduzida por meio daqueles que subjugam as pessoas em benefício do poder econômico que manipula a cultura no mundo capitalista.

> O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 9).

Diante desse fenômeno da sociedade hodierna, o pensador Theodor Adorno refletiu as relações humanas sobre o viés da racionalidade dominadora, chamada por ele de racionalidade técnica. Vânia Zuin e Antônio Zuin (2017) ressaltam o quanto Adorno contribui para entender a dinâmica da apropriação da cultura pelo capitalismo, desenvolvendo os conceitos de semiformação e semicultura. Segundo Adorno, uma reação em cadeia se sucede quando se toma posse dos meios culturais, a formação torna-se produto de um mecanismo pré-determinado, que é o mercado, e consequentemente não trabalha para a verdadeira emancipação do sujeito, mas para a manipulação de sua consciência (Adorno, 2010).

> A experiência - a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo - fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações [...] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (Adorno, 2010, p. 33).

Na sociedade contemporânea estamos cercados de informações, notícias, pequenos fragmentos de um todo que resultam na semiformação. Ela acontece no momento em que a verdadeira formação cultural, social e política não é consolidada. Por sua vez, a semiformação é a fragmentação da realidade, que carrega uma dissociação com a cultura. No artigo “Teoria da Semiformação”, Adorno expressa que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (Adorno, 2010, p.9). Com esse processo, a formação cultural não é apreendida pelos sujeitos de maneira com que a autonomia se desenvolva, mas pelo seu caráter instrumentalizado, concatenado previamente pelos poderes para que todos os seres humanos que passarem pela semiformação tenham uma só consciência, fácil de ser modificada e manipulada. Isso porque são repassadas informações homogêneas, que necessariamente não são questionadas e refletidas, apenas assimiladas como um tipo de imposição, mesmo que seja veladamente.

Nilce Campos (2010) salienta que no tempo que Adorno refletiu os conceitos de semiformação e semicultura, o ócio era vivenciado pela burguesia e pelos afortunados da sociedade e as classes populares não faziam parte desse deleite, porque a vida acelerada pela busca de sobrevivência era o que ditava as regras do momento, trabalhar e produzir para se manter. Na atualidade não é diferente, o neoliberalismo realmente conduz para um distanciamento dos momentos em que podemos assimilar a cultura, como a leitura de uma boa literatura, apreciação de obras de arte e frequência em mostras culturais, entre tantos outros elementos que apenas os afortunados acessam com abundância. Isso faz com que a semiformação seja espalhada principalmente entre a classe popular, que não tem tempo e capital para o consumo cultural, que se torna assim “artigo de luxo”, presa a locais quase inacessíveis para quem não tem condições materiais e temporais. As classes populares podem até mesmo produzir sua própria cultura, utilizando símbolos de reivindicação contra a classe dominante. Mas, na modernidade tardia, sob os auspícios do totalitarismo e da indústria cultural, elas correm o risco de serem aprisionadas pela semicultura.

A tecnologia favoreceu, por um lado, o acesso a conhecimentos mais vastos, que antes não estavam disponíveis a todas as pessoas, mas, por outro lado, trouxe a possibilidade de aceleração do processo de semiformação pela pesquisa de

conteúdos que não edificam um conhecimento cultural solidificado. Belarmino César Costa (2009) reflete que a tecnologia de informação dá a impressão de que estamos conectados a todo instante, recebendo assim fragmentos de informação o dia todo. Isso mascara a semiformação e transmite um sentimento de que, se conteúdos e notícias chegam até nós de maneira rápida e fácil, isso é o bastante para vivermos fora da alienação. No entanto, essas notícias são pequenos pedaços de um todo, resumos facilitados de uma teia muito maior do que podemos imaginar. Além de poderem estar repletas de fake-news e desinformação.

> A autonomização das tecnologias e a fetichização de seu uso com as vantagens associadas à velocidade, à transitoriedade no campo do imaginário e dos deslocamentos na esfera das redes e dos transportes, sem que se estabeleça uma relação orgânica entre necessidade humana, trabalho e processo cultural e social, faz com que o progresso técnico seja justificado mesmo quando causa regressão e irracionalidade. Este tem sido o paradoxo que acompanha a expansão da indústria cultural, qual seja: a ampliação das fontes de conhecimento sem resultar na mesma proporção em esclarecimento das massas (Campos, 2009, p. 117).

Nas salas de aula notamos o grande impacto que as novas tecnologias trouxeram para a disseminação da semiformação e semicultura. Como observado pela pesquisa de campo, há um desinteresse na procura por conteúdos que realmente tragam um sentido existencial aos estudantes. Tudo fica mais atrativo por meio de jogos, vídeos, séries, que não transmitem a realidade e crítica social, mas apenas entretenimento. Costa diz que “para Adorno educação significa desbarbarização, esta se dá no desvelamento dos mecanismos que fetichizam a tecnologia para reconhecer em sua origem as repressões sobre a cultura” (Costa, 2009, p.125). A onda tecnológica tem todos os instrumentos para uma boa formação, todavia o acesso a essas informações ainda fica preso na mão de poucos porque o acesso facilitado se dá apenas naquilo que atrai e traz um prazer imediato.

Christoph Turckë na obra “Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação” (2010) traz o tema da semiformação difundida pelas mídias na atualidade. O autor reflete que em nossa sociedade tudo leva ao consumo e à distração para, através da captação da percepção dos indivíduos, colocá-los em invólucros nos quais são difundidas notícias e ideias que não se comprometem com o conteúdo da verdade. Trata-se de um monopólio da distribuição da informação de efeito massificante, com impactos como a aceleração dos processos cerebrais dos indivíduos, distraídos na semicultura: “através da pressão econômica, que preserva a sociedade unidade e

que, por sua vez, é preservada em alta atividade pelo sistema nervoso dos indivíduos que lhe são subordinados" (Türcke, 2010, p.31).

Diante da problemática da semiformação e semicultura, a pesquisa busca analisar a cultura escolar juvenil para depois aprofundar-se nos conceitos pertinentes da Teoria Crítica sob o viés adorniano, bem como, relacioná-los com textos referentes à educação emancipatória da juventude na contemporaneidade. Por conseguinte, partirá para a análise da pesquisa de campo: primeiramente, a análise da observação participante, que foi realizada nos meses de março e abril de 2024; e depois, dos questionários semi-abertos aplicados em 45 estudantes do Ensino Médio, da rede pública, do município de Alfenas – MG.

Como já foi citado, os sujeitos desta pesquisa residem no município de Alfenas, o qual foi escolhido por alguns motivos específicos. Primeiro pela facilidade de contato com as escolas deste município que recebe a sede da Universidade (UNIFAL), o que facilitou o processo de pesquisa e coleta de dados. O segundo, por ser um município situado no Sul de Minas Gerais, mesma região onde tive a experiência inicial como professor e onde nasceu esta pesquisa.

A seguir discorreremos sobre alguns dados geográficos relevantes para a pesquisa. Segundo dados do censo de 2022 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município de Alfenas possui 78.970 habitantes, apresentando um forte comércio voltado para a agronomia e pecuária. A cidade acolhe um distrito industrial onde se localizam inúmeras indústrias e fábricas que atraem vários jovens para o mercado do trabalho. O município também apresenta duas grandes universidades: a UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas) e a UNIFENAS (Universidade Professor Édson Antônio Veloso). Por causa dessas duas universidades, a propagação de projetos de extensão envolvendo diversas temáticas chega nas escolas e na população, diferentemente da grande maioria das demais cidades do Sul de Minas. Esses projetos auxiliam os jovens a terem um contato com um conhecimento diferenciado, como movimentos sociais e culturais, além de cursinhos de preparação pré-vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nota-se que muitos estudantes se beneficiam da presença das universidades na cidade de Alfenas, no entanto, outros não tem a pretensão de encaminhar suas vidas à formação universitária (Freire; Correia; Alves, 2022).

A escola escolhida para a pesquisa pertence ao governo estadual. Ela tem cerca de 800 alunos, uma das maiores escolas do município. Nessa escola

estudam alunas e alunos de várias regiões do município: no turno matutino, os estudantes do Ensino Médio (que compreende do 1º ao 3º ano), e no turno vespertino, os estudantes do Ensino Fundamental II (que compreende do 6º ano ao 9º ano). Apesar de se localizar em uma região periférica, recebe estudantes tanto de camadas populares quanto de médias, vindas e vindos de várias regiões do município. Possui presença de estudantes negros, pardos e brancos, bem como de estudantes que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+. Esses dados foram coletados a partir de uma pesquisa realizada na disciplina de Humanidades e Ciências Sociais, ministrada pelo professor de Sociologia.

Diante dessas informações buscaremos responder os problemas de pesquisa que consistem em:

- Como os conceitos de semicultura e semiformação de Adorno podem nos ajudar a compreender a educação na contemporaneidade?
- Como as vivências educativas e culturais de jovens de uma escola de Ensino Médio de Alfenas conformam processos de semicultura e semiformação? Por quê?
- Quais possíveis estratégias educacionais os jovens podem receber no ambiente escolar para que os processos de semiformação e semicultura da sociedade contemporânea não causem um fechamento dos jovens à criticidade?

Assim, busca-se atingir o objetivo geral, que é identificar se e como os processos de semiformação e semicultura (definidos a partir da teoria crítica de Theodor Adorno) atuam em jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola do município de Alfenas-MG. E também os objetivos específicos, que são: estabelecer uma relação dos conceitos de semiformação e semicultura de Theodor Adorno com a educação na contemporaneidade; identificar e analisar os conceitos citados na vivência dos jovens estudantes de uma escola do município de Alfenas-MG; e refletir sobre possíveis métodos que podem ser inseridos na Educação Básica para que os processos de semiformação e semicultura sejam amenizados.

Para chegar aos objetivos, adotamos a metodologia explicitada a seguir:

2 METODOLOGIA

Este trabalho se desdobra de acordo com as indicações de pesquisas em educação que têm caminhos que levam a refletir, sistematizar e consolidar algum experimento educacional, seja no campo teórico de análise ou prático como produtos educacionais. Segundo Bernardete Gatti (2012), a pesquisa em educação tem algumas características singulares, porque é feita a partir da experiência educacional com seres humanos ou se pensando de alguma forma nela. Por isso, esta pesquisa se encaminha para a análise de dados coletados em campo.

A abordagem da pesquisa é qualitativa. De acordo com Ângela Alonso (2016), a abordagem qualitativa pressupõe que existam limites ao conhecimento abordado. Por meio desse método não é possível constatar com precisão o todo, mas uma parte apresentada de um determinado fenômeno. Assim, investigamos os jovens estudantes de uma escola estadual da cidade de Alfenas–MG e por meio deles pesquisamos os conceitos de semiformação e semicultura apresentados na Teoria Crítica de Theodor Adorno, ou seja, o aporte teórico/metodológico será o sob o viés da Teoria Crítica. Essa teoria não é baseada em apenas um tipo de pensamento e metodologia, mas em um conjunto de pensadores que à partir da Escola de Frankfurt, com sede na Alemanha, refletiram e refletem sobre a sociedade contemporânea com base na filosofia, sociologia, psicologia, entre outros campos científicos (Freitag, 2004).

A natureza da pesquisa é básica ou fundamental. Por meio dessa abordagem se busca conhecer de forma aprofundada uma realidade cultural e educacional, sem a intenção de intervenções imediatas. Segundo Fábio Apolinário (2011, p.6), a pesquisa de natureza básica busca “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”. Nessa pesquisa faremos uma análise de conteúdo por meio de um estudo de caso, conduzido por meio da observação participante e da aplicação de questionários semi-estruturados.

O estudo de caso delimita bem o contexto – tempo e lugar - em que os sujeitos estão inseridos. Ou seja, se essa pesquisa for aplicada em um outro grupo, os resultados poderão encontrar similaridades mas também disparidades (Del-Maso; Cotta; Santos, 2014). Nesta pesquisa entendemos estudo de caso como a análise qualitativa da observação participante e das entrevistas realizadas com estudantes.

Dessa maneira, o estudo de caso refere-se às singularidades encontradas na pesquisa de campo, por meio da qual analisaremos conceitos gerais como semiformação e semicultura aplicados na realidade pesquisada.

Segundo Luís Antônio Groppo e Marcos Francisco Martins (2006), na observação participante acontece “um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, recolhendo as ações dos atores no seu contexto natural, com base nos pontos de vista dos atores” (p. 28). Primeiro observei as aulas de Filosofia e Sociologia de três salas, do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio, da escola já mencionada. Essas turmas foram escolhidas por meio de uma ponderação feita pela equipe diretiva da escola. Essa etapa teve duração de dois meses, sendo que acompanhei 24 aulas, uma de cada disciplina por semana, em cada turma. Em um diário de campo anotei as minhas impressões sobre o teor das aulas e as ações e falas dos alunos. Ao chegar em cada turma pela primeira vez, me apresentei aos estudantes e tomei um lugar no meio da sala, para realizar a observação e ter uma interação mais próxima com os estudantes.

Logo após dessa fase, apliquei os questionários a todos os alunos que se sentiram à vontade para respondê-los. Foram respondidos 45 questionários. Os adolescentes e jovens pesquisados têm de 14 a 18 anos. De acordo com Hartmut Günther (2003), a estrutura e sequência do questionário deve ser focada nos objetivos do pesquisador, para dessa forma não cansar quem está respondendo o mesmo, por esse motivo dividimos o questionário em quatro temas: a busca de informação no cotidiano; vivência cultural; percepção de situações sociais relacionadas a preconceitos; relação estudante e escola.

Referenciando em Heloísa Szymanski (2002) conversei com as alunas e alunos e tentei deixá-los à vontade para narrar suas experiências, sempre levando em consideração os parâmetros de confidencialidade e não revelação de suas identidades por meio da utilização de pseudônimos, que foram escolhidos pelos mesmos de forma aleatória. Dessa forma, as entrevistas transcorreram na biblioteca e no laboratório de ciências da escola, locais que foram indicados pela equipe diretiva da mesma.

Após a parte prática da pesquisa me debrucei na análise dos dados utilizando Inteligência Artificial para o auxílio na construção de figuras, quadros e gráficos.

3 EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

3.1 Juventude contemporânea, formação e cultura

Ao propormos que o objetivo principal desse trabalho é observar na juventude do Ensino Médio, de uma escola do município de Alfenas, indícios de semiformação e semicultura segundo as teorias de Theodor Adorno, optamos aprofundar nos conceitos de juventude, formação e cultura para depois discutirmos sobre os conceitos provindos da Teoria Crítica. Por se tratar de uma pesquisa de campo com seres humanos são esperadas contradições, surpresas, novas perspectivas e caminhos durante essa “viagem”. Ciente que, por mais que a pesquisa se volte para a juventude no contexto do Ensino Médio, sabemos que essa transcende a ele, por carregar histórias, culturas e motivações que transbordam a sala de aula, mas que por vezes são ali manifestadas.

3.1.1 O mundo juvenil: conceitos de Juventude

Juliana Barbosa (2021) faz ponderações acerca das pesquisas em juventude, abordando a pluralidade do tema e as perguntas que são realizadas acerca do conceito. Segundo ela, existe uma multiplicidade de perguntas referentes a isso, como: “O que é a juventude? Que sujeitos sociais são estes? De um ponto de vista analítico, que conceito é este? ... Juventude(s) no plural? O que isto significa?” (Barbosa, 2021, p.832), entre outros questionamentos que surgem no campo do estudo da juventude.

Pierre Bourdieu (1999), em “A juventude é apenas uma palavra”, retrata sobre a distinção entre juventude e velhice em um processo chamado de etarismo, que impõe características a um e a outro. Ao perceber que a diferença entre jovens e velhos retrata mecanismos de poder, o autor salienta que o anseio de colocar a juventude dentro de uma determinada faixa etária é “um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (Bourdieu, 1999, p.2). Bourdieu completa o pensamento dizendo que falar de jovens como um conjunto social homogêneo é uma forma de manipulação, visto que existe uma variedade de formas, jeitos, culturas, características da juventude que não podem ser universalizadas pois são particulares. Devido a isso, nossa pesquisa não almeja tratar dados universais sobre

a juventude escolar e os processos de semiformação e semicultura, mas sim um estudo de caso que delimita os resultados que podem se repetir ou não em outras localidades do Brasil e do mundo.

Groppo (2000) retrata a juventude como uma “categoria social”. Ao citar Karl Mannheim (1982) retoma a problemática apresentada por Bourdieu (1999), da juventude não ser um agrupamento coeso. Afrânio Catani e Renato Gilioli (2008) apresentam uma interessante conceituação da palavra juventude.

> A juventude é uma ideia que contempla multiplicidades, não correspondendo a uma condição “natural” do ser humano. Embora sua face possa facilmente remeter, em um primeiro olhar, aos aspectos do desenvolvimento biopsicológico dos indivíduos, fundamenta-se em uma construção que varia conforme a época e as condições sociais, políticas e culturais existentes. Ademais, é uma categoria característica do século XX, em especial a partir de sua segunda metade (Catani, Gilioli, 2008, p. 104).

É exatamente essa diversidade juvenil que iremos abordar em nossa pesquisa, justamente para confrontar com modelos hegemônicos que determinam e ditam características de grupos sociais que são múltiplos em suas manifestações. Nesse sentido, a combinação dos termos juventude e juventudes, segundo Miriam Abramovay (2015), rechaça a situação de condicionar a subjetividade dos jovens em detrimento de uma geração pertencente a um dado grupo social. Quando o conceito é utilizado no plural, segundo Abramovay, ele se expande para as diversidades presentes na vida desses sujeitos. Há de se levar em conta não apenas o período referente à idade, mas condições como vulnerabilidades sociais que fazem os sujeitos juvenis adquirirem características adultas que extrapolam o estereótipo de juventude. Pensando nessa perspectiva, a autora diz que durante cada período histórico as características e formulações a respeito da pessoa jovem são alteradas, dado a juventude ser uma categoria fluída socialmente.

> Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral (Abramovay, 2015, p. 28).

Maria Rita Kehl (2003) reafirma a complexidade ao tentar entender o conceito de juventude.

> Difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens.* A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice -, preferem o eufemismo "terceira idade". Passando de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto (Kehl, 2003, p. 90).

Retratada como um longo período, a autora propõe que prolongar a chamada juventude é objeto de desejo porque existe um pensamento no imaginário coletivo que as jovens e os jovens são belos, modernos, ditadores de moda e tendências. Mas será que as manifestações modernas juvenis são genuinamente culturais e provém de seu contato com a arte no cotidiano, ou existe um processo mercadológico impositivo chamado, pelos frankfurtianos, de Indústria Cultural que permeia essas vivências? Para isso iremos aprofundar no conceito de cultura, mais precisamente de cultura juvenil.

3.1.2 Culturas juvenis

Antes de adentrarmos na conceituação de cultura juvenil, há a exigência de um entendimento sobre o que é cultura. Um conceito amplo e diversificado, que, segundo Alfredo Veiga-Neto (2003), foi vítima de variações e desdobramentos. Segundo o autor, a designação clássica de cultura seria: "o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc" (Veiga-Neto, 2003, p.7). No entanto, com a idade contemporânea, por volta do século XVIII, na Alemanha, existiu uma tentativa de distinção entre a cultura popular, que era produzida por todos os povos e pessoas, e a *Kultur,* que seria a cultura mais elaborada e por vezes elitizada. A segunda traria a visão de que apenas algumas pessoas são cultas, ou que, nas palavras de Bourdieu (1999), possuem o capital cultural.

A juventude, como participante da sociedade, também é produtora de cultura. Por vezes suas manifestações são consideradas subversivas, não-culturais, ou até mesmo irrelevantes frente a uma cultura já estabelecida pelo classicismo conservador. Entretanto, as culturas juvenis carregam uma série de riquezas e

mensagens contra hegemônicas. Helena Abramo (2001) afirma que a cultura é um tema que interessa à juventude. A autora reflete que, para os jovens, entre cultura e lazer existe uma interligação, porque fazem parte do mesmo universo da construção da identidade juvenil.

> Contudo, o campo de experiências que se constrói através do cruzamento dos eixos do lazer e da cultura é de fato um dos mais importantes para os jovens porque nele são construídos espaços fundamentais de sociabilidade, de elaboração de identidades individuais e coletivas, nele são processados elementos centrais para a construção de referências e para a formulação e eleição de valores e posturas de vida, processos centrais dessa fase de vida. É nesse universo que os jovens trocam suas descobertas e preocupações com os amigos, e vivem experiências mais livres do que aquelas permitidas nos espaços familiar e escolar. É usual que seja principalmente através dos gostos e escolhas musicais, artísticas, esportivas, que os jovens vão elegendo um "estilo" para si, um modo de ver o mundo e se posicionar nele, e de expressar esse seu posicionamento (Abramo, 2001, pp. 1-2).

Abramo (2001) traz a perspectiva da importância da socialização por meio da formação da identidade coletiva da juventude. Entretanto, também traz a afirmação de que é impossível delimitar conceitos unívocos que caracterizam a cultura juvenil. Em um mesmo local, de um mesmo município, é possível nos serem apresentadas inúmeras referências de como ser jovem na sociedade contemporânea.

A formação cultural da juventude na atualidade traz um dado que transcende o processo de automação, o que podemos chamar de Indústria Cultural, termo criado por Adorno e Horkheimer diante da observação da sociedade de consumo cultural (Adorno; Horkheimer, 1985). A Indústria Cultural faz o monopólio da cultura pelos meios de poder neoliberais[1]. Groppo (2000), mesmo não citando diretamente o fenômeno da Indústria Cultural, pondera essa característica da cultura do jovem no mundo moderno ao citar o movimento de “juvenilização” que, basicamente, é o estilo de vida rejuvenescedor propagado na era moderna do consumo. Nesse conceito a faixa etária entra em segundo plano, porque várias pessoas assumem a proposta do “ser jovem” como uma aparência estética e cultural.

[1] Neoliberalismo é um conceito utilizado para retratar uma forma multifacetada de poder político e econômico que prescreve o livre comércio com a liberdade irrestrita dos cidadãos, sem se preocupar com os conteúdos propagados pelos meios de comunicação social e informativos. A doutrina neoliberal faz com que a desigualdade social seja aumentada, assim como a não preocupação com os sujeitos sociais que ficam à margem, seja por necessidades econômicas ou preconceitos sociais. Como conceito das Ciências Sociais, é amplo e pode ser analisado pelo viés marxista, foucaultiano, bourdieusiana, weberiano, entre tantos outros (Andrade, 2019).

> Esses novos elementos sócio-culturais – a desinstitucionalização do curso de vida e a "juvenilização" dos modos de ser – são algumas das criações advindas das transformações enfrentadas pelas sociedades modernas na segunda metade do século atual, principalmente nos anos 1960, período de transformações que esteve permeados de processos emancipatórios, como aqueles expressos em 1968. Os resultados – a sociedade de consumo, global ou "pós-moderna" - são frutos de um maniqueísmo perverso do "sistema". A história contém uma série de possibilidades. Mas hoje, olhando o processo já em curso avançado, após algumas décadas, podemos dizer que a história seguiu um dos seus caminhos mais lógicos. Aquelas tantas frentes sociais consideradas autônomas desde período de transformações – movimentos feministas, de negros, homossexuais, movimentos estudantis, contracultura etc. – apresentavam-se e nos pareciam frentes ou retaguardas de combate às tendências do "sistema" e da modernidade. Entretanto, essas frentes – em destaque os movimentos juvenis – tornaram-se, não intencionalmente, forças que ajudaram a impulsionar vários dos desdobramentos lógicos da "evolução" da sociedade moderna (Groppo, 2000, p. 235).

Através dessa perspectiva temos que o conceito de juventude tornou-se capitalizado e vendido porque é algo que atrai pelo status de conservação e modernidade. Dizer-se moderno é semelhante a dizer-se jovem. Percebe-se a apropriação do conceito de juventude, que é transformando em um único conceito universal ou até mesmo um produto, o que na realidade pode vir a excluir os verdadeiros sujeitos revolucionários que são os jovens (Groppo, 2000). Fica a inquietação: o que sobrou de característico da cultura dos jovens na contemporaneidade?

De certa forma, os jovens carregam um senso de revolução crítico, mesmo dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade capitalista, existe uma inquietação que por vezes se mostra aparente na vida de moças e rapazes que querem promover a transformação social e pessoal.

> Vale enfatizar o fato de que o cotidiano dos grupos de jovens é constituído por um corpo vivo de relações entre seus integrantes, simultaneamente econômicas, sociais, culturais e políticas. Penetrar esse rico tecido social requereu a utilização de múltiplos procedimentos de pesquisa, com destaque para as técnicas projetivas, como dramatização e teatro debate. Os resultados deixam claro que, apesar dos limites impostos pela socialização oriunda do mundo sistêmico, o jovem, constitui de fato um ator social, que no seu cotidiano, não apenas reelabora os saberes, adquiridos na prática familiar e social, mas também contribui na formação da sociedade, haja vista que buscam a mudança social, expressa com a crítica, na contestação, na transgressão, mas também na criação e, sobretudo, na vivência de novos padrões democráticos (Damasceno, 2013, p. 72).

Maria Nobre Damasceno (2013) desvela a situação de contraste entre jovens contestadores da realidade e jovens monopolizados pelo sistema. O monopólio

cultural moderno é algo que transforma os jovens em uma única massa, no entanto não anula o caráter crítico-social de alguns grupos juvenis que buscam promover as transformações por meio de seu incômodo com a realidade.

Grupos, tribos, modos de pensar e se comunicar, vestimentas, estilos musicais, entre tantas outras características das culturas juvenis, demonstram que apesar da Indústria Cultural que os move, existe uma autonomia de escolha. Lívia de Tommasi (2017) retrata que as práticas de arte e cultura entre os jovens são representantes de “expressão, formação e socialização” (Tommasi, 2017, p. 12). É interessante observar que a famosa apatia juvenil, como é chamado o desinteresse por certos assuntos e debates, pode ser apenas um modo dos jovens demonstrarem seu esgotamento pelo sistema imposto, seja pela arte, pelas culturas vigentes, pelo mundo político institucionalizado. Essa contravenção pode trazer mudanças nos paradigmas socioculturais porque carrega a insatisfação com os sistemas, muitos deles impostos pelo capitalismo ou roubados por ele na determinação social.

> As culturas juvenis contemporâneas são extremamente diversificadas e é impossível reduzi-las em classificações. Fluidez, variedade, impermanência, hibridização são suas marcas. Uma compreensão desse fenômeno deve, inclusive, afastar estereótipos e estigmas assimilados pelo senso comum, bem como visões utilitaristas que concebem as atividades culturais como estratégias que serviriam supostamente para ocupar o tempo “ocioso” e resgatar a juventude da criminalidade e das drogas. É comum que a indústria cultural, sempre à caça de novos produtos a serem lançados no mercado, se aproprie de símbolos, objetos, estilos que caracterizam as culturas juvenis. Reproduzidos e vendidos no mercado, os estilos se transformam, dessa forma, em modas, dissociadas das questões e da atuação dos grupos dos quais eram expressão. É comum, também, que isso provoque, no interior dos grupos, formas de resistência à apropriação que produzem, com frequência, uma diferenciação (e, por vezes, disputa) interna entre quem é “autêntico” e quem “entrou no esquema”, quem é “genuíno” e quem traiu as “origens” e se “vendeu” (Tommasi, 2017, p.14).

A resistência aos sistemas padronizadores da sociedade resulta em movimentos de contracultura, capazes de demonstrar a não aceitação pacífica e direta de alguns grupos a tendências do momento. Todavia, é uma luta travada contra forças poderosas que assolam de maneira mais desastrosa as classes populares, que não têm acesso prioritário aos bens culturais da humanidade, a qual chama-se de Cultura ou *Kultur,* como já foi explicitado. Não obstante, são produzidas uma série de culturas, muitas delas nascidas do seio da juventude, para manifestar seus posicionamentos no mundo, como ritmos musicais como o rock, o funk, o rap, o trap e o hip-hop, tendências de vestuário, gírias regionais, entre tantas

outras formas do jovem se apresentar à sociedade. Essas manifestações fazem da cultura popular um meio de denúncia político-social, capaz de demonstrar a história de necessidades de determinados grupos (Tommasi, 2017).

> A condição social, o gênero, a cor definem de forma evidente diferentes situações do ser jovem. Ser jovem negro, pobre, morador de periferia geralmente significa ter baixa escolaridade, ter frequentado uma escola de baixa qualidade, estar desempregado ou, na melhor das hipóteses, fazendo algum “bico” sem os direitos trabalhistas garantidos. Também quer dizer estar exposto a várias formas de violência, à discriminação que frequentemente se manifesta apenas por causa da aparência ou do lugar de moradia. Ser jovem branco, morador dos bairros nobres da cidade em geral está associado a viver com uma família que pode pagar estudos em escolas de boa qualidade, ter acesso à faculdade pública, a espaços de lazer, à fruição cultural, poder viajar. Para esses jovens, propriamente, faz sentido falar de uma “moratória” social. As diferenças de classe são fundamentais, mas também o são as de gênero: dentro da mesma classe social, o tratamento dado aos jovens homens e às jovens mulheres é bastante distinto, em termos de oportunidades, responsabilidades, demandas e cobranças familiares (Tommasi, 2017, pp. 6-7).

A diversidade cultural juvenil é marcada pela história do povo que o jovem está inserido. Sendo assim, a experiência formativa de cada grupo juvenil também será distinta. Quando decidimos discutir a semiformação e a semicultura do jovem inserido no contexto escolar do Ensino Médio, estamos cientes de que as experiências são singulares e se desdobram da sua moratória social, nas palavras de Tommasi (2017). Diante dessa breve explanação sobre cultura juvenil são propostas as seguintes indagações: O que é formação? Como a juventude se forma na contemporaneidade? Quais são os espaços de formação juvenil?

3.1.3 A formação e socialização dos jovens na sociedade contemporânea

A formação de consciência de todos os seres humanos é realizada de maneira multifacetada, ou seja, na família, no trabalho, no grupo de amigos, em grupos religiosos, na escola, em movimentos sociais, entre tantos outros espaços que proporcionam a tomada de mentalidades e posicionamentos que tecem a conjuntura do meio social. No entanto, a formação do sujeito crítico que se volta para a vida da cidadania é mais apurada em relação a alguns conhecimentos cotidianos que são frutos do senso-comum e não do senso-crítico.

No tocante à formação da juventude, Celecina Sales (2010) demonstra a versatilidade da formação juvenil. Seja em espaços físicos ou ciberespaços, esses

sujeitos são formados. A formação constrói e modifica a identidade do sujeito. Por isso os diferentes contextos formam identidades distintas. Trabalharemos alguns locais de formação dos jovens na sociedade contemporânea. Entre eles: a família, os grupos sociais de afinidades e amizades, os movimentos juvenis, a escola e o ciberespaço.

Cynthia Sarti (2004) traz a primeira formação do sujeito pela vivência familiar. É naturalmente nesse ambiente que a pessoa recebe os primeiros passos da formação de sua identidade. A cultura é transmitida pela simbologia que cada família adquire para si; nesse aspecto a autora diz que são criados mitos referentes a cada estrutura familiar e esses carregam significações particulares. É comum encontrarmos jovens que acreditam e seguem os preceitos familiares mesmo depois do contato com outros tipos de formação de conhecimentos e saberes, isso porque esse primeiro movimento de socialização é marcado pela fortaleza da simbologia parental, seja ela biológica ou não.

> Cada família constrói, assim, sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura e na sociedade em que vivem. Os mitos familiares, expressos nas histórias contadas, cumprem a função de imprimir a marca da família, herança a ser perpetuada. Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é a forma de buscar uma definição que não se antecipe à realidade da família, mas que, mitologicamente, nos permita partir de como a família constrói, ela mesma, sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, segundo, portanto, os parâmetro coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco. Sabemos que não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto simbolicamente. [...] A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referências simbólicas que a família representa – como lugar de afetividade e, assim, palco de conflitos – e que nesse momento, mais radicalmente ainda do que em outros momentos do ciclo de vida familiar, precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência (Sarti, 2004, p. 118, 124).

A família, como primeiro grupo de socialização do indivíduo, abre espaço para a sociedade no decorrer da vida de cada pessoa. Na formação identitária dos jovens os grupos de amigos e as tribos tem seu papel nevrálgico. Isso porque podem garantir novas perspectivas ou até mesmo afirmações de perspectivas já concebidas no ambiente familiar. No município que essa pesquisa se insere vemos inúmeros tipos de grupos juvenis, entre eles os universitários, os rurais, os de periferia, os

religiosos, entre outros observados pelas entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

Juarez Dayrell (2007) ao definir o jovem como sujeito social se dispõe da terminologia de Bernard Charlot (2000), para dizer que o sujeito social é um ser humano que está inserido na história, dispondo de seus desejos e em contato com outros seres humanos. Esses sujeitos vão formando sua própria identidade ao decorrer da vida em contato com outros sujeitos. Dessa forma a subjetividade é moldada pelo contato social. Em um grupo juvenil de amigos é forjada uma nova identidade em prol das características desse grupo. Hábitos e costumes são adquiridos além dos ensinados pela família.

> Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (Dayrell, 2007, p.160).

O mundo do trabalho também é um local de formação juvenil. Antes dele estão a escola e as redes sociais com o ciberespaço, que falaremos com especificidade mais adiante.

O trabalho e a escola para os jovens brasileiros têm uma íntima relação, principalmente para as classes populares. Muitos adolescentes e jovens narram nas entrevistas que estão em contato com o trabalho, demonstrando um certo alívio em ter uma renda concomitantemente com o período escolar. Isso reflete as carências políticas e sociais em relação a esses sujeitos que procuram o trabalho para alavancar sua vida financeira e social.

> Historicamente, o processo de transição para a vida adulta dos jovens brasileiros foi realizado com base no trabalho, muito mais do que na escola. O trabalho permitia, ao mesmo tempo, o consumo e a expressão dessa condição juvenil. Mas foi o trabalho de novo tipo, a partir de 1990, surgido com o crescimento do setor de serviços, que permitiu que os jovens consumissem e expressassem a condição social recém adquirida. Assim, a escola se expande, tornando a relação entre escola e trabalho ainda mais complexa. Quando ficam claros os limites da ascensão social através do sistema escolar para a maioria, uma ambiguidade se configura, pois em

> contraste com a manutenção da crença na escola como instituição central para um futuro promissor, o dia a dia nela, o presente, o cotidiano realiza-se em meio à ausência de sentido e precariedade. Isso é especialmente verdadeiro para aqueles jovens que não encontram espaço de socialização fora do ambiente escolar. Isso mostra que, nessas condições, o sentido para a escolarização é constituído de fora da escola, sendo o trabalho uma das instituições que mais lhe fornece significado (Peregrino; Pinheiro; Souza, 2018, p.133).

Márcio Pochmann (2003) apresenta o trabalho como fonte de desenvolvimento e formação do ser humano, bem como o lugar onde o sujeito muda a si e a natureza. Além disso, é uma forma mais comum de sobrevivência de nossa espécie. Tirando a exceção de alguns grupos privilegiados da sociedade, o trabalho é uma perspectiva a ser pensada pela maioria dos jovens que almejam garantir uma melhor condição de vida. O autor destaca que por mais que as lutas dos proletários na modernidade tenham feito com que a idade do sujeito trabalhador fosse postergada, ainda existem muitos jovens que dependem dessa prática para garantir o sustento. Esse fato demonstra que os locais de trabalho também são de formação e socialização desses sujeitos.

Maria Carla Corrochano (2014) destaca que o trabalho ou o anseio dele pela juventude é algo que fortalece a busca de autonomia, seja financeira, familiar e até mesmo social. A autora descreve que os sentidos são múltiplos para os jovens que frequentam o Ensino Médio, isso porque dependem de suas condições particulares.

Algo é certo: trabalhar é uma necessidade para a maioria dos jovens de nosso país. Dito isso é impossível negar o grau de necessidade de entender os impactos positivos e negativos que essa necessidade tenciona na vida dos jovens estudantes. O capitalismo vigente tem demandado mudanças drásticas em serviços tradicionais nos quais a juventude se encaixava. Novas demandas foram instauradas a partir das tecnologias e ao mesmo tempo funções estão desaparecendo. Isso tem um impacto gigante na vida dos estudantes que por vezes almejam um Curso Superior e por outras querem adentrar no mundo de novos trabalhos que não dependem da formação pós Ensino Médio.

É notório que os jovens das classes populares entram no mercado de trabalho mais cedo, fazendo que em alguns casos esse seja priorizado acima da formação escolar. Isso é fruto da desigualdade social, porque ao mesmo tempo outros jovens estão preocupados apenas com seus estudos, grupo de amigos, festas, passeios, vestibulares, vivendo em um mundo mais idealizado que carrega a imagem

estereotipada de juventude, que é a que está se formando para a vida adulta. E todas essas relações entre formação e trabalho impactam na cultura juvenil desses sujeitos, sejam eles da classe popular ou não.

> Para uma reflexão sobre o trabalho exercido pela juventude e, especialmente, pelos jovens do Ensino Médio, um importante ponto de partida é considerar que as experiências (ou a ausência de experiências) de trabalho nesse momento da vida estão longe de ser as mesmas para o conjunto da juventude. Para uns, em geral pertencentes às camadas mais elevadas, o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado e, para outros, pode ser um tempo de muito trabalho e de malabarismos para conciliar a vida de estudante e de trabalhador. Para todos, a preocupação e as dificuldades para projetar a vida profissional parecem estar na ordem do dia, diante de um mundo do trabalho em profunda mutação (Corrochano, 2014, p.2014).

A formação religiosa também está presente na juventude brasileira. É comum encontrarmos jovens que são seguidores de determinadas religiões e assumem a cultura e os movimentos desse grupo. Isso demonstra que a religião é muito importante na construção da identidade da juventude. Muitos jovens encontram em grupos religiosos a oportunidade de socialização, compartilhamento de ideais e até mesmo prolongamento de crenças ensinadas desde a infância no seio familiar. A formação da identidade da juventude sul-mineira também é marcada pelos traços da religiosidade, na qual o cristianismo é predominante. No entanto existem inúmeros jovens que se colocam como membros de outras religiões, ou até mesmo ateus ou agnósticos, como observado nas entrevistas que serão demonstradas posteriormente.

Joanildo Burity (2008) enfatiza que não é possível ignorar a relevância que a religião tem na formação dos sujeitos. É perceptível que os seguimentos religiosos são uma forte influência em quesitos da formação do pensamento em seus membros. Além disso, são capazes de trazer novos traços culturais e até mesmo influenciar em questões políticas. Com isso, pautas são defendidas e em alguns casos até certo tipo de intolerância e preconceito pode ocorrer pelos posicionamentos de algumas religiões em relação a certos temas da vida social atual. Entretanto, inúmeras representações religiosas trazem influências positivas ao pensar e agir para o acolhimento e cuidado com os marginalizados, além de solicitar e lutar por políticas públicas efetivas para a população.

> Não se pode mais ignorar a visibilidade pública da religião na cena contemporânea. Quer no plano da cultura e do cotidiano, quer no da esfera pública e da política, os atores religiosos movimentam-se e trazem a público sua linguagem, seu *ethos*, suas demandas, nas mais diversas direções. Ora esses processos contribuem para caracterizar formas pluralistas e dialógicas de convivência e de enfrentamento de problemas sociais e políticos, ora apontam para o estreitamento dos canais de comunicação e para a escalada da violência e da intolerância. Em muitos países, organizações, movimentos e pessoas ligadas a diferentes religiões ocupam espaços de representação e de participação, em seu próprio nome ou como parte da sociedade civil organizada. Controvérsias sobre a legitimidade ou não de usos e críticas da religião no plano das manifestações culturais, do acesso à mídia ou da sociedade política tornam-se claramente visíveis para além de casos (sub)nacionais localizados e entram no terreno dos fenômenos globais (Burity, 2008, p.84).

Observa-se que existe uma dualidade, porque a religião pode ajudar na promoção da vida digna ou ser uma barreira para que ela aconteça, em alguns casos. Na visão de Ricardo Severo e Leonardo Gonçalves (2020), as pautas conservadoras valorizam o passado e ditam que o presente é composto de situações que devem ser combatidas. Isso traz uma forte ideologia voltada para o pensamento liberal, ou seja, são atrelados à religião, costumes e política.

> Exemplificando este estilo de pensamento, em termos gerais, a visão conservadora busca valorizar o passado, considerando o presente como processo de degeneração de valores tidos por estes como ideais e, via de regra, com base na defesa da instituição “família”, modelo único e idealizado constituído por pai, mãe e filhos. É próprio desta ideologia a busca da construção política do presente orientando-se por um passado idealizado, enraizado em relações estruturadas no exercício do poder patriarcal, patrimonial, reafirmado pelos fundamentos religiosos (cristãos). No que tange à visão econômica liberal, ressalta a prioridade ao indivíduo, considerando a influência do Estado como algo que coíbe a liberdade de “empreender”, partindo do princípio formal de igualdade, tendo como lema a meritocracia e não considerando diferenças que existam em oportunidades. É, em síntese, uma visão que vê como benéfica, ou ainda, como natural, a diferença entre as pessoas (Severo; Gonçalves, 2020, p. 2).

Em suma, o fenômeno religioso na vida de adolescentes e jovens pode ser saudável ou conduzi-los para práticas conservadoras/extremistas. Não que seja errado um jovem querer seguir os conceitos tradicionais da sociedade em sua vida, mas o problema é quando o mesmo começa a replicar discursos e atitudes que ferem a dignidade do próximo diferente dele. Isso demonstra que a cultura religiosa não é algo separado que conduz apenas para um caráter transcendental, mas na maioria das vezes, é cercada de parâmetros seculares que podem tanto emancipar ou não (Severo; Gonçalves, 2022).

3.1.4 Formação Política Juvenil

No contexto da formação identitária dos jovens a política tem uma grande influência. Organizados ou não, os jovens são sujeitos políticos com seus posicionamentos, visões e contestações acerca da realidade. Como já foi dito, este trabalho surgiu por meio de minhas percepções acerca dos posicionamentos políticos de minhas alunas e alunos, por ocasião das eleições presidenciais de 2022. No meio de um país fragmentado, os jovens manifestavam seus ideais de maneira veemente, o que não é ruim pois manifesta a liberdade de expressão e escolha. Mesmo que alguns desses posicionamentos estivessem banhados de fake-news e discursos de ódio, salientou que a apatia política não acontecia de forma generalizada. A partir dessa perspectiva me debrucei sobre as teorias de semiformação ou semicultura de Theodor Adorno para poder compreender essa movimentação de monopólio de consciências feito pelos movimentos de massas políticas que atingiam a juventude, na contemporaneidade tendo a internet como nova forma de propagação de ideais políticos e sociais.

Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliauskas (2018) dizem que uma nova identidade pode ser assumida após a participação dos jovens em coletivos políticos. Isso pode fazer um contraste entre formação familiar e formação política, porque na maioria das vezes novos pressupostos e pensamentos são assimilados por meio da participação política.

> Portanto, a juventude seria o período no qual valores e práticas assimilados no âmbito familiar seriam confrontados com novas experiências, que podem ser vivenciadas tanto em um plano microssocial (relações interpessoais de amizade, relacionamentos afetivos, vínculos associativos e religiosos, etc.), como também pelos desafios macrossociais, materializados em determinadas conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais os jovens estão inseridos. Dito de outra forma, os jovens estariam em um momento no qual a influência familiar pode ser relativizada, em função do desejo de integração a outras esferas da vida social, tais como o grupo de pares, a escola, o trabalho, o matrimônio, e isso se desdobra em novos aprendizados e processos de ressocialização (Tomizaki; Daniliauskas, 2018, p.217).

Tomizaki e Daniliauskas (2018) refletem a importância de se considerar que muitas transformações sociais vieram por meio dos jovens e por meio deles atingiram a sociedade em geral. Até mesmo a famosa apatia pela política institucional é um posicionamento político. Contraventora do que está pré-estipulado,

a juventude mostra-se insatisfeita, querendo “algo a mais”.

> No entanto, as pesquisas empíricas e o debate teórico mais recentes tendem a apontar que, menos que “desinteressados” ou “apáticos” diante da política, os jovens se mostram, sobretudo, desiludidos com a “política tradicional” ou com os mecanismos institucionalizados da vida política nas sociedades democráticas, o que implica, por exemplo, em uma certa descrença em relação às eleições, aos partidos e aos homens políticos. Essa estrutura de representação política vem sendo apontada por jovens de diferentes países como incapaz de assimilar e responder às demandas concretas apresentadas pela sociedade, o que desestimularia o engajamento nas organizações políticas ditas “tradicionais” (partidos, sindicatos, movimento estudantil). Ademais, algumas pesquisas indicam que não seria a falta de informação que conduziria ao afastamento dos jovens das questões políticas, e sim o conhecimento e a rejeição consciente de determinadas práticas típicas da política institucional, além do aumento de interesse desses pela “política do cotidiano”, levada a cabo por pequenas organizações, grupos informais, especialmente ligados à área cultural (Tomizaki; Daniliauskas, 2018, p.219).

Ivania Dartora e Suely Martins (2020) destacam que a relação entre juventude e política tem se fortalecido no Brasil. Citando as Ocupações Secundaristas de 2015, demonstram que existe uma relação íntima entre o ser jovem e a participação política. Existem jovens engajados que procuram levar para a prática seus anseios por uma sociedade transformada. Os organismos sociais, família, grupo de amigos, escola e religião, que foram citados anteriormente, podem ser propulsores de uma vida política ativa, ou formadores de opinião política acerca de determinados assuntos. Segundo as autoras, esse fenômeno de socialização política pode ser descrito por se referir “às experiências decorrentes da formação dos jovens estudantes, envolvendo emoções, opiniões, valores e atitudes” (Dartora; Martins, 2020, p. 71). Ou seja, está intimamente relacionado com a construção do sujeito jovem.

Maria Carla Corrochano, Mônica Dowbor e Fabiana Jardim (2018) trabalham a participação da juventude brasileira no século XXI, a partir da Agenda Nacional da Juventude de 2013. Ao analisar as Jornadas de 2013, as autoras salientam que a juventude é reflexo de toda sociedade, pois nela está inserida, e por isso as Jornadas apresentaram jovens tanto de esquerda, quanto de direita, e outros até mesmo não simpatizantes de nenhuma polarização política. Na verdade, o movimento das Jornadas de 2013 foi um processo de descontentamento com os poderes institucionalizados e uma busca de novas perspectivas, seja pela luta de políticas públicas ou conquistas sociais em âmbitos territoriais. E a juventude estava imersa nessa luta, apresentando pautas políticas, sociais, identitárias, ou seja,

existiu um processo de formação política.

Alexandre Albuquerque (2012) traz os coletivos juvenis como forma de participação política. São inúmeros grupos, membros de partidos, movimentos estudantis, grupos de debate e cultura, entre tantos que promovem as discussões políticas realizadas pelas juventudes. Esses jovens participantes desses movimentos, em sua grande maioria, trazem o desejo de ir além do que lhes é ensinado nos locais tradicionais de formação. A procura por respostas, por pensamentos similares aos seus e até mesmo a necessidade ontológica de fazer parte de uma organização que busca lutar por seus direitos são algumas motivações que levam os jovens a se organizarem. Essa atitude vai ao encontro com a perspectiva de uma formação emancipatória que, de acordo com Adorno (2023), é a maneira capaz de combater a barbárie política-social, isso porque um sujeito consciente é capaz de escolher a partir do dado da liberdade.

> Como consequência, a participação política dos jovens na conquista de uma sociedade livre é um tema de vital importância. O caráter ativo da liberdade é um direito que todos os cidadãos têm de participar dos processos políticos de escolha e de decisão sobre assuntos que interessam à coletividade. Nesse sentido, impõe-se perguntar sobre as condições que devem ser desenvolvidas e estimuladas pelas políticas públicas no campo da educação humana, para que os jovens brasileiros se formem sujeitos e assumam papel ativo na sociedade brasileira. O desafio é fazer a crítica da política educacional visando formular um novo modelo que objetive formar jovens cidadãos autônomos e reflexivos, e não meros funcionários para um sistema econômico vigente, desconstruindo arraigadas formulações que reiteram o tema da identificação dos jovens como problemas sociais (Albuquerque, 2012, p. 55).

A busca por liberdade é característica dos seres humanos e a juventude almeja encontrar-se com ela mais incisivamente. Por isso, como a sociedade é plural em seus posicionamentos, os jovens também são. Existem jovens de movimentos que tendem para o pensamento de revolução social e outros conservadores que querem preservar a imagem e identidade neoliberal. Para Wivian Weller e Lucélia Bassalo (2020), os jovens assumem a identidade de seu tempo histórico para defender suas causas. Segundo as autoras, por meio das Jornadas de 2013 houve uma eclosão de jovens conservadores que semearam seus pensamentos em meio às manifestações. Por meio das retaliações contra um governo de esquerda diziam que o Brasil necessitava de novos ares políticos e com isso traziam pautas que destacavam o resgate de valores tradicionais e o rechaçar de pautas que defendiam

algumas minorias sociais. Apologia ao militarismo, à família tradicional, ao cristianismo conservador, ao capitalismo exacerbado, à liberdade de expressão sem delimitações, são destaques das pautas defendidas por esses jovens. As autoras salientam que essa juventude dizia ter orgulho de ser conservadora e defender ferrenhamente essas pautas.

> Um dos elementos reunidos sob a égide da palavra conservador diz respeito à defesa da moral cristã e da família tradicional e a abjeção da reivindicação de mulheres feministas com relação à liberdade de decidir sobre o próprio corpo, especificamente em relação ao tema do aborto e das demandas de reconhecimento e cidadania dos movimentos de pessoas LGBTQI+, como o direito ao matrimônio e constituição de famílias homoparentais (Weller; Bassalo, 2020, p. 400).

É notório que a participação política ocorre para a defesa de ideais, dessa forma alguns grupos políticos se apropriam de pautas excludentes porque não acreditam na visão de sociedade que garante bem-estar social a todas e todos sem distinção.

Atualmente muitas mobilizações e tomadas de consciência e posicionamentos políticos são feitas por meio das redes sociais. Essas podem ao mesmo tempo formar ou semiformar, emancipar ou alienar. Vamos discutir no próximo subitem mais precisamente sobre esses efeitos do mundo cibernético.

3.1.5 Redes sociais e o acesso aos processos de formação e cultura

A popularização dos meios de acesso à internet fez com que a sociedade tivesse que se acostumar com essa nova forma de vida. Não que seja uma realidade paralela, mas trata-se da realidade expandida por meios digitais de comunicação e socialização. O século XXI é o responsável por essa grande mudança de paradigmas, nos quais a comunicação, o entretenimento e até mesmo a resolução de problemas e soluções é facilitada por meio de conexões virtuais.

Christoph Türcke (2010) retrata o paradigma da sensação como sendo algo construído historicamente, cada geração com o seu próprio paradigma. As percepções corporais, que são transformadas em estímulos mentais, fazem com que um ciclo infinito seja instaurado e essa é uma explicação para o vício em telas e momentos atrativos, que influenciam até mesmo na produção de hormônios referentes ao prazer e a frustração. A Sociedade Excitada, segundo Türcke, é uma sociedade que foi levada a se acostumar com esse vício de prazeres constantes.

Jogos de vídeo-games, *feeds* das redes sociais, músicas padronizadas, notificações frenéticas nos celulares, filmes e séries que se proliferam com estéticas semelhantes, entre tantos outros artifícios utilizados para o entretenimento, levaram ao processo de desinteresse pela cultura presente em bibliotecas, museus, momentos de lazer *off-lines*, entre tantas outras questões da vida que deixam de ser aproveitadas em detrimento das sensações provindas dos meios digitais. Esse processo causa abstinência pelo vício instaurado pela tecnologia. Nos diz o autor: "... ocorrem sintomas de abstinência vitais, como se os envolvidos fossem pacientes dos quais se retirasse o soro" (Türcke, 2010, p.46). A abstinência citada é um sinal de uma relação viciosa entre o ser humano e a tecnologia. Retomo o autor: "O bombardeiro audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes. As sensações criam a necessidade de outras mais fortes" (Türcke, 2010, p.68). Essa realidade transforma os meios tecnológicos semelhantes a drogas, pois a pessoa nunca se considera saciada e a busca de prazer é constante. E na atualidade, em que as redes sociais demonstram uma necessidade de se estar conectado para ser percebido, instaura-se uma sensação de pertencimento ao estar online, mas isso não é capaz de suprir a necessidade de afeto e presença humana.

> A tela que me liga ao mundo todo é também a divisória que me separa dele, fazendo o próprio domicílio assemelhar-se a um posto anônimo de quarentena e gerando um novo estado: o do excluído completamente integrado. Mesmo os mais pobres encontram uma tela que os faz participar do mundo, e mesmo os pioneiros das novas mídias passam pela experiência, diante dela, de não estarem completamente à altura dos acontecimentos. É verdade que, por meio de teleconferências, podem, em poucos segundos, reunir audiovisualmente pessoas de diferentes partes do mundo para discussões ou negociações. Porém, ocasiona com isso menos o calor humano do que a parceria comercial e a pressão concorrencial. Cada conexão de negócios em rede deixa o sentimento de incerteza se não haveria outra melhor; cada transmissão de dados transmite também a experiência de quantos outros existem aos quais não se tem acesso (Türcke, 2010, p. 71).

Essa realidade enraizada na sociedade assola a juventude que encontra-se ainda mais imersa nesse universo, até porque é difícil desassociarmos as palavras juventude e inovação, e conseguinte inovação com tecnologias. David Le Breton (2017) afirma que as novas tecnologias, como os dispositivos móveis, fazem uma modelagem da identidade juvenil, bem como conecta os jovens com o mundo. Sem dúvida, a subjetividade do jovem contemporâneo é influenciada pelos seus contatos virtuais. Ele é capaz de entrar em contato com novas culturas, novos pensamentos e

ideologias com um único toque. Ou seja: existe uma nova demanda a se pesquisar sobre identidade juvenil, justamente porque a era tecnológica trouxe uma grande expansão em vários quesitos da vida humana.

Breton (2017, p.15) afirma que “para os jovens, o real e o virtual encontram-se”. E é justamente o que é observado em conversas informais com os jovens ou até mesmo no ambiente escolar. Para a juventude, salvo alguns casos particulares, existe uma similaridade entre o que é vivido nas redes de contato virtuais e as redes pessoais do cotidiano. Alguns jovens passam mais tempo conversando, jogando, escutando música em seus aparelhos, do que mantendo relações presencialmente. Existe, segundo Breton (2017, p.15), um “desligamento do cotidiano” e esse ocorre tranquilamente porque já faz parte da vida desses jovens. É comum vermos jovens, meninas e meninos, na sala de aula com seus fones de ouvido, ou portando seus aparelhos celulares enquanto a professora ou o professor explicam o conteúdo. Mesmo após a Lei Nº 15.100/2025, que proíbe o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar, fazer com que esses sujeitos se desconectem para refletir além das telas é uma tarefa extremamente trabalhosa.

> Os fones nos ouvidos desconectam o jovem do ambiente, fazendo-o mergulhar em seu universo interior. O celular, incansavelmente consultado ao longo do dia, permite estar ao mesmo tempo aqui e lá, aproveitar as circunstâncias da vida familiar sem se submeter a ela, assim como as telas dos videogames e dos computadores fornecem o meio para o sujeito atravessar o espelho do laço social para se reencontrar do outro lado, sem se constranger com a presença daquele que está ao seu lado. Mas, apesar de tudo, os jovens atendem a um mínimo de compromissos sociais, tranquilizando os seus pais e familiares (Breton, 2017, p.16).

Ou seja, existe uma formação forte e incisiva vindo do mundo digital, muitas vezes de pessoas desconhecidas que podem disseminar qualquer tipo de discurso e esse aderido com rapidez e facilidade. Diante disso, um mundo de aparências é formado, porque nem sempre o que é difundido pelas redes de comunicações virtuais é um conteúdo verídico. O que é mostrado, por vezes não corresponde com a realidade e existe um forjamento identitário para que o sujeito seja aceito a partir dos padrões sociais, ou daquilo que o mesmo se mostra.

> O jovem desdobra-se numa versão pública de si mesmo na qual ele controla sua imagem para se sentir aceito, valorizado pelos outros, já que se questiona frequentemente sobre o que ele é e se abala constantemente por dúvidas e inquietudes sobre o seu ser. Essa auto exposição excessiva é uma máscara e não um rosto. Ela corresponde a um jogo de si, pois

> autoriza falas ou comportamentos impensáveis na vida real. Mas a distância ou a omissão do rosto ou do corpo revelam a inibição. Os adolescentes de hoje, por exemplo, despem-se mais facilmente diante de seus smartphones ou de suas webcams do que diante do outro fisicamente presente. A tela é abstrata, não é um olhar vivo. O adolescente tem a sensação de estar sozinho diante de si mesmo. A ausência do olhar concreto do outro, a imaterialidade da sua presença, ainda que ela seja interiorizada simbolicamente, liberta o jovem das proibições. As inibições desaparecem com a privacidade. A tela favorece o jogo, a fantasia, na seriedade da existência. Trocar a máscara é sempre possível, mas nunca seu rosto ou sua pessoa na vida real. Quando se coloca em evidência, o jovem está em busca da validação de seus ser, mas ele esquece que a privacidade, ao ser desvelada, não mais lhe pertence (Breton, 2017, pp. 17-18).

Cristina Ponte (2017) retrata que a cultura da juventude atual é marcada por novas oportunidades de interação com um desconhecido. E isso faz uma comunicação entre pares, ou seja, se eu gosto de um tipo de jogo me relaciono com pessoas que gostam do mesmo, essa forma de agrupamento se espalha para os diversos tipos de entretenimentos que permeiam o mundo juvenil. Além do aspecto interacional positivo existem grupos que disseminam a violência por meio de preconceitos, xingamentos, fake-news, principalmente relacionados a grupos marginalizados e as minorias sociais.

Marina Bialer e Rinaldo Voltolini (2017, p.59) apontam que as “tecnologias não são neutras” e isso significa que existe por trás de cada comando virtual um indivíduo ou organização que deseja dizer algum tipo de mensagem. Esta mensagem pode ser inclusive a que propaga o consumismo e as ideologias de morte, entre tantas mensagens que as telas podem transmitir para os sujeitos. Elas passam da condição de ferramentas de auxílio e entretenimento para a de manipuladoras de identidade.

> A oferta para os adolescentes de uma vida virtual, paralela à vida real, é algo recente, sobretudo uma oferta difundida em um nível global, já que a conectividade aumenta de acordo com a demanda do mercado. Consuma! É o imperativo categórico do chamado discurso capitalista, que rege a nossa hipermodernidade e que faz com que a demanda cresça sem distinção de raça ou de classe social e, até mesmo, poder de compra. “Todos consumidores” é o *slogan* do “individualismo democrático de massas” (Ramírez, 2017, p. 81).

O neoliberalismo tem sido o grande promotor de novas tecnologias. E todo o conceito de consumo unido ao de Indústria Cultural faz com que seja difícil sair dessa teia bem arquitetada, até porque nos tornamos dependentes das novas tecnologias. No entanto, a luta está no discernimento de até onde ir e usufruir

positivamente desses meios. Marco Antônio Alves (2017) salienta que atualmente existe um “ciberpoder”, ou seja, a internet também é um ambiente disciplinador e de manutenção de um grande poder. O autor bebe de Michel de Foucault (2004) para demonstrar que além dos métodos tradicionais utilizados anteriormente, a internet é um meio eficaz de tomada de poder. Isso é constatado porque os sujeitos que estão conectados virtualmente estão sendo vigiados de alguma forma, tanto que os algoritmos trazem notícias, ofertas de consumo, imagens, que não foram pesquisadas. Isso demonstra que existe um aparato de manipulação que impõe e conduz as pessoas para serem meros consumidores. E no meio dessa disputa pelo monopólio de consumo, pensamentos políticos também são difundidos, até porque o neoliberalismo é um fato político. E a juventude é formada ideologicamente nesses meios, nos quais são propagadas a meritocracia, a conquista de bens materiais acima do respeito humano, a vivência de relacionamentos sociais rápidos e passageiros, entre tantas outras questões.

> O alvo dos estímulos não é o indivíduo enquanto sujeito moral, mas sua identidade virtual. Ela toma como base perfis que não têm como referente nenhum agente concreto, pois são formados a partir de dados massivos e agregam conjuntos de atributos, mesmo incoerentes, correlacionados por artefatos tecnológicos probabilísticos. A identidade virtual é o destinatário do estímulo, o ente que se estima que reagirá da forma esperada e, portanto, aquele que se adapta à influência. Não se trata, pois, do indivíduo, mas de um “divíduo”, um ente dividido, heterogêneo, fragmentado e que responderia não por ação refletida, mas como reação a estímulos. Procura-se, portanto, governar os agentes a partir dos traços que eles deixam, de modo que a governamentalidade algorítmica contorna os agentes reflexivos e visa os dados e afetos infra individuais, a fim de suspender ou bloquear o momento de reflexividade, de crítica, de recalcitrância em que o sujeito constrói a si mesmo (Koerner; Vasques; Aldemira; 2019, p. 206-207).

Os autores trazem a ideia de que o foco dos algoritmos da internet é o indivíduo virtual que, na verdade, é considerado por eles como um ente dividido, ou seja, não se sabe necessariamente quem ele é, apenas o que costuma consumir virtualmente ou o que o próprio se mostra nas redes. Existe um movimento de controle de subjetividade por meio do que é oferecido a cada pessoa quando está on-line. Acontece um fechamento ao seu próprio mundo, como uma espécie de fuga das reflexões que envolvem a vida social (Koerner; Vasques; Aldemira; 2019).

A inteligência artificial, assunto em alta no momento, toma conta de resolver inúmeros problemas e até mesmo substituir as pesquisas da internet nos trabalhos escolares e acadêmicos. Atualmente muitos estudantes não pesquisam mais em

livros ou até mesmo no Google para encontrar uma resposta, vão diretamente no recurso da inteligência artificial que dá a resposta com um texto conforme pesquisado. Dessa forma, existe uma substituição da capacidade cognitiva de formular respostas por estratégias virtuais, o que pode limitar as reflexões críticas sobre determinados assuntos e temas. No Brasil existem até sugestões governamentais de possíveis substituições de tarefas de docentes por inteligência artificial, mas fica uma questão: a inteligência artificial é capaz de suscitar senso crítico ou apenas de distribuir informações? Nos parece que a segunda resposta é a mais correta. Como um banco de dados, a inteligência artificial não é capaz de trazer reflexões além de conteúdos já programados (Cardoso, 2023).

Retomando o tema formação e vida virtual, Maria das Graças Setton (2002) discorre a respeito dos tipos de formação da subjetividade na contemporaneidade. Seus estudos afirmam que a formação através das mídias digitais se dá conjuntamente aos meios de formação tradicionais, como família e escola.

> É forçoso observar que os debates educativos, à medida que se aproximam da especificidade das transformações culturais do mundo moderno, se abrem para o caráter interdisciplinar das questões educacionais. A escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Ou seja, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados (Setton, 2002, p. 109).

Diante do que foi exposto, é notório que a autora demonstra o quanto é difícil separar a formação institucional (escola e família) da formação recebida das mídias digitais. Setton (2002) afirma serem esses meios e institucionais indissociáveis em seus efeitos de formação cultural na contemporaneidade, de que modo que é inevitável ter de lidar com esta diversidade de fontes da formação – incluindo as mídias digitais – do sujeito. De acordo com Setton, buscar minimizar um lugar de formação em favor do outro é recair numa relação simplista e unilateral da realidade, até porque o meio familiar e escolar coexistem com o meio digital.

> A abordagem micro-sociológica, esta perspectiva do singular proposta, permite observar mais atentamente a variedade infinita de configurações das instâncias socializadoras responsáveis pela produção de disposições

> sociais identitárias. Este olhar tenta romper com as análises que interpretam as experiências individuais generalizando-as, tenta rediscutir as afirmações simplistas da falência das instituições tradicionais da socialização ou da força inexorável das instâncias midiáticas (Setton, 2002, p. 114).

É nítido que as novas tecnologias trazem um grande avanço e facilidades em nossa vida. A própria educação de jovens é facilitada por meio da utilização do mundo virtual. Entretanto, é necessária uma dosagem para se utilizá-la de maneira correta e isso se torna um grande desafio seja dentro e fora do ambiente escolar.

3.2 Educação Escolar e Juventude

A Educação Escolar Básica é um período formativo que abrange desde a tenra infância e vai até a juventude. No Brasil existe a divisão entre anos iniciais, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada a pessoas que não conseguiram concluir a Educação Básica na idade costumeira. Saliento que todo esse percurso pode ser realizado gratuitamente pela rede pública de educação ou, mediante pagamento ou bolsas, nas redes particulares de ensino (Cury, 2002).

Carlos Roberto Cury (2002) nos apresenta que, com base na Constituição Federal Brasileira de 1988, se formulou a Lei nº 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual substituiu a LDB de 1961. A nova LDB trouxe o conceito de Educação Básica, que tem como fim a educação cidadã para a sociedade e mundo do trabalho, além do incentivo a possíveis estudos posteriores, no caso, a Educação Superior. Procuramos nesses itens abordar sobre a complexidade do sentido de Ensino Médio, bem como de que modo a cultura juvenil está inserida no ambiente escolar.

3.2.1 Educação escolar, formação e cultura juvenil

Miriam Abramovay (2015) relata que existe um descompasso entre duas culturas, a escolar e a juvenil. Por inúmeras vezes não falam a mesma linguagem, o que dificulta que o jovem se veja como participante do corpo escolar. Como espaço da diversidade, a escola deve dialogar com as diferentes culturas e ser contra hegemônica, no entanto existe um perfil padronizado na educação brasileira que

dificulta o respeito às diversidades culturais e sociais. A autora enfatiza que:

> Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscar e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por dinâmica, diversa, flexível e móvel (Abramovay, 2015, p.31).

A escola tem dificuldades e receios de adentrar a cultura juvenil, uma cultura marcada por comunicações virtuais, novas linguagens e signos. As excessivas regras e regulamentos acima da emancipação tornam o ambiente escolar não condizente com um lugar que ajudaria na formação de um sujeito mais consciente. Ocorre um descontentamento juvenil ao não poder associar a sua cultura à cultura escolar, isso porque é ensinado dentro do ambiente escolar que existe uma cultura de rua que impede que a vida escolar se manifeste dentro dos padrões estabelecidos pelo sistema (Abramovay, 2015).

> Além das culturas juvenis, a escola tem que conviver com uma série de diferenças marcadas pela etnia, pelo sexo/gênero, pela classe social, além de outras referências identitárias, que assumem diversas formas de ser, reclamando atenção e despertando estranhamentos. A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. Muitos alunos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo “adultocrata” e maniqueísta (Abramovay, 2015, p.32).

Diante dessas ponderações é possível observar o distanciamento de linguagem e comunicação que existe entre docentes e juventude escolar. Essa cultura *adultocrata* é sinal de que o jovem não pode expressar seus sentimentos, pensamentos, modos de ver a sociedade e a sua realidade. Isso impede a educação para a emancipação, porque através do isolamento da cultura juvenil não existe diálogo para promover a consciência reflexiva no ambiente escolar. Quando a cultura escolar considera a juventude como desinteressada, apática, sem nenhuma consciência e rebelde, existe uma barreira para observar as riquezas e inovações que ela pode trazer (Abramovay, 2015).

Paulo Carrano e Mônica Peregrino (2004) fazem as seguintes perguntas:

> Será a escola brasileira, da forma como se apresenta hoje, uma instituição capaz de realizar a tarefa de “formação do jovem”? Ou, ao contrário, não

> será ela uma instituição que vem realizando uma função que se refere muito mais à contenção das possibilidades críticas, criadoras e expressivas dos jovens que a habitam? (Carrano; Peregrino, 2004, p.54)

Muitas vezes não existe essa inter-relação entre escola e formação cultural da juventude, ainda mais no ambiente de imposição, que se opõe ao diálogo. Demonstrar para o jovem novas perspectivas em suas trajetórias não predispõe anular o que ele carrega em sua história. Os estudantes das classes populares, que são a maioria no sistema educacional público brasileiro, são afetados de forma mais desastrosa por uma educação condicionante e anuladora de suas raízes. Seus anseios não são entendidos porque existe uma imposição sistêmica.

> A construção das próprias identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas por meio dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas. É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos em relação à materialidade social e ao simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos – em geral fechados e pouco tolerantes à diversidade –, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo (Carrano; Peregrino, 2004, p.60).

Adorno combate uma educação que se volta para “a modelagem de pessoas” (Adorno, 2023, p. 154), porque conduzir sujeitos sem induzir a consciência crítica reflexiva é uma objetificação da consciência, uma massificação. Na educação da juventude, quando a escola se propõe a padronizar costumes e culturas, temos uma forma de massificar esses sujeitos. Alessandra Silva, Ana Carolina Alves e Henrique Silva (2016) ao analisarem uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro, exemplificam com um estudo a tese que existe um distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil. A pesquisa envolveu uma análise etnográfica a partir das aulas do conteúdo curricular de História, na qual o professor se mostrava aberto ao diálogo e inserção da cultura juvenil na cultura escolar. Como resultado demonstrou:

> [...] que dar voz aos jovens possibilitou duas problematizações principais. A primeira é a identificação de que os processos segregacionais entre os alunos nascem principalmente do cotejamento que a cultura escolar impõe sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a relação professor-aluno. Dessa premissa, reconhecemos que uma ação mais problematizadora e crítica do professor de História sobre os processos de segregação estabelecidos pelos discentes podem contribuir sobremaneira para a abertura do diálogo e na ressignificação do lugar do "bom" ou "mau" aluno e, consequentemente, na reversão de trajetórias marcadas pela inércia, indiferença e insucesso. Atuar sobre esse processo possibilita aos docentes estabelecer novas dinâmicas escolares e, aos alunos, ampliarem os seus lugares de fala e existência, próprios e dos colegas. Tal opção político-pedagógica deve estar presente nas aulas de História e podem, ainda, serem conjugada com temas significativos dos conteúdos históricos obrigatórios. A segunda problematização é a de que, para além dos que nos indicam os alarmantes números de evasão e fracasso nessa modalidade de ensino, de um amplamente divulgado mal-estar docente e o descompasso entre as culturas juvenis e a escola, as constatações dos egressos autorizam uma perspectiva positiva sobre os impactos da experiência escolar em suas vidas e que, em retrospectiva, foram determinantes para o fortalecimento de suas construções identitárias no mundo adulto/do trabalho que começam a se (re)inserir. Viva, a escola já faz isso, mas destacamos, poderíamos fazer muito mais com posturas docentes mais emancipatórias e dialógicas (Silva; Alves; Silva, 2016, p. 373).

Uma educação descontextualizada carrega a crueldade impositiva do desnudamento cultural dos sujeitos envolvidos. Saliento que a prática docente não é a principal responsável por esse feito, isso porque em nosso país existe uma grande desvalorização sistêmica do profissional da educação, acarretando cansaço, rotinas sobrecarregadas, empenho em lecionar disciplinas e itinerários que fogem da formação inicial dos docentes, entre outros fatores.

A exemplo do patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, é necessário trazer as vivências para se ensinar e descobrir novos horizontes. E nisso deixar que a curiosidade desbravadora dos discentes seja incentivada, estimulando a sede por conhecimento e formação.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a

> espreita de forma criticamente curiosa (Freire, 2002, p.18).

Apesar dos desencontros entre cultura escolar e cultura juvenil, a escola também é um dos locais primordiais para a socialização da juventude. Miriam Abramovay (2015) em sua obra *Cotidiano das Escolas: entre violências,* juntamente com Danielle Valverde, Diana Barbosa, Maria Marta Avancini e Mary Castro escrevem sobre as relações sociais no ambiente escolar. E diante dessa gama relacional que a escola proporciona aos jovens, mesmo sendo um ambiente que pode tolher as culturas juvenis, traz seus benefícios ao promover encontros distintos entre pares, fazendo uma ampliação de contato e perspectivas na vida dos estudantes. Muitas redes de amizade são criadas no ambiente escolar e por meio delas, os sujeitos depositam sua confiança, esperança e até mesmo retratam o cotidiano de suas famílias, que pode ser agradável ou trazer sofrimentos.

Como todo ambiente de sociabilidade, na escola existem nuances que podem gerar desvios para se conquistar o que se espera de tais locais, que é uma formação cidadã consciente. Para isso é importante observar o papel da escola na vida de cada estudante. No questionário das entrevistas que foi aplicado com os estudantes existe a seguinte pergunta: Qual o papel da escola na sua vida? E a partir disso houveram inúmeras respostas, de considerarem muito importante ou até mesmo irrelevante.

> De fato, em distintas pesquisas o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: algumas vezes, o lugar de socialização e de convívio com os amigos e outras, um lugar de conflitos entre os pares e entre os alunos e os adultos da escola. A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (Abramovay, 2015, p.37).

A idealização da educação é feita pela busca de melhorias, isso porque trabalhar com a formação dos indivíduos não é uma tarefa simples. O “chão da escola” é dinâmico, marcado pelo movimento dos corpos e mentalidades, das culturas, classes e identificações, por isso o anseio da preservação da diversidade e da autonomia dos estudantes é tão valoroso.

3.2.2 Ensino Médio brasileiro e o mundo juvenil

Wivian Weller e Cilene Silva (2019) afirmam que a modalidade Ensino Médio sofreu mais de vinte alterações desde sua fundação do período colonial, até chegar no que é hoje, compreendendo os três anos após o Ensino Fundamental. De acordo com as transformações apresentadas pelas autoras, a questão da distinção de classes sociais esteve presente em boa parte do tempo para aqueles que acessavam o Ensino Médio.

Na década de 1990 ocorreu uma grande expansão do Ensino Médio. De acordo com Ana Paula Corti (2016), isso aconteceu por uma aceleração do número de matrículas em comparação com as décadas anteriores. Essa expansão durou até o ano de 2004. Nos anos posteriores aconteceu uma queda e o índice só voltou a crescer em 2009. Um grande avanço de matrículas se observou entre alunos trabalhadores, frequentando principalmente o período noturno, o que demonstra a busca por melhores condições de vida por meio dos estudos. A autora salienta que essa expansão não ocorreu simetricamente em todo território nacional; um exemplo é o estado de São Paulo, que teve um grande salto de matrículas nos primeiros anos da década de 1990, mas depois desacelerou seus índices para abaixo dos números nacionais. A expansão do Ensino Médio trouxe vários aspectos positivos, como a melhoria do fluxo do ensino fundamental e políticas de estímulo à aprovação. Entretanto, o crescimento não foi acompanhado por um planejamento apropriado, gerando alta lotação nas escolas e forte dependência do período noturno, entre outras questões.

Por meio da Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Básica se tornou obrigatória dos 4 aos 17 anos, sendo assim, o Ensino Médio também tornou-se obrigatório, por meio da Emenda Constitucional 59/2009. Esse fato é um dos fatores na aceleração do número de matrículas neste último nível da Educação Básica e o surgimento de novas demandas educacionais, entre elas: conciliação de trabalho e educação escolar, evasão escolar, insatisfação de jovens com os estudos, principalmente os pertencentes às camadas mais populares, entre outras situações.

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) salientam, como já fora explicitado, que existe um embate entre cultura juvenil e cultura escolar, na qual inúmeras vezes não existe um diálogo recíproco. A identidade da juventude ali inserida não provém dos ensinamentos escolares, mas de suas vivências com o cotidiano e aquilo que os

atrai. Nessa condição, muitos educadores colocam o jovem em um lugar problemático porque não seguem os padrões de civilidade, cultura, moda, entre outras manifestações que foram estabelecidas pela sociedade. É essa a identidade dos jovens que estão cursando o Ensino Médio na escola pública e não uma casta forjada pela padronização social. Por isso é importante as escolas e locais de formação juvenis não tratarem essas questões como problemas da juventude e sim como manifestações juvenis que trazem riquezas e diversidade.

A prerrogativa que salienta que o Ensino Médio é o de que se trata de uma etapa de transição na vida dos adolescentes e jovens, atribuindo ainda mais esse caráter de inacabamento ou até mesmo o papel de sujeitos a serem formatados pelo sistema escolar. Nesse sentido, a identidade juvenil é colocada como uma idade que fica entre a infância e a maturidade. Isso faz com que as contribuições dos jovens inseridos na escola sejam consideradas muitas vezes rasas, sugerindo que esses devem ser completados de alguma forma pelos ensinamentos das professoras e professores.

> A noção de transição está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (Weller, 2014, p.137).

Weller (2014) reflete que não é possível tratarmos os jovens que estão no Ensino Médio como receptores de novas perspectivas em detrimento das que trouxeram de suas vivências sociais externas ao ambiente escolar. A vontade por ingressar no mercado de trabalho, a cultura juvenil, o mundo digital, as novas experiências sociais emancipatórias, entre tantas situações que são desveladas na juventude e tensionam-se dentro da escola, devem ser levadas em consideração. Entretanto essas transformações não acontecem de maneira singular e cada indivíduo, por distinções de gênero, cor, classe social, localidade territorial, apresenta suas metamorfoses e a escola deve olhar com cuidado para cada um.

Nora Krawczyk (2014) fala das peripécias que envolvem o Ensino Médio Brasileiro relacionando com a sua identidade e os seus objetivos. E diante disso levanta alguns questionamentos: o Ensino Médio deve se voltar para formar um sujeito profissional para o mercado de trabalho ou para a formação geral do

indivíduo? Seu conteúdo deve formar um sujeito crítico e cidadão ou treinar o estudante para o ingresso na universidade? É importante uma educação cidadã crítica-emancipatória ou apenas conteudista? São questões que devem ser pensadas e repensadas, partindo das transformações da sociedade juvenil atual.

Krawczyk (2014) retrata a necessidade de especializações juvenis para o ingresso no mercado de trabalho. Isso faz com que algumas profissões incitem os jovens a estudarem para conseguir determinada ocupação.

> Tal quadro tem feito com que se retraia o mercado de trabalho para profissionais de nível médio, enquanto aumenta a demanda de jovens por emprego. Os dados mostram que, na última década, diminuiu muito o desemprego dos jovens no Brasil, mas, ainda assim, os jovens têm que enfrentar um sistema perverso de seleção com exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento. Naturalmente, esse processo não garante ao jovem com Ensino Médio e com cursos de aperfeiçoamento um melhor lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar. Reforça também o debate em torno da identidade do Ensino Médio, seja porque em alguns casos ele pode ser considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais (Krawczky, 2014, p.81).

Partindo dessa dicotomia entre formação acadêmica e profissional é dado a questão: será que a maioria dos jovens que estão cursando o Ensino Médio estão procurando formar-se criticamente encontrando na escola um lugar de debate e emancipação ou estão querendo ter um diploma de conclusão para poder garantir o sustento e o crescimento financeiro? Krawczky (2014) salienta que quando houve a oferta gratuita e sua obrigatoriedade, os jovens das camadas populares tomaram as escolas com a diversidade de suas demandas e o currículo não foi alterado, todavia esse deve ser repensado porque só privilegia a classe abastada da sociedade.

Dirce Zan e Nora Krawczyk (2019) retratam como o avanço do conservadorismo tem afetado o Ensino Médio brasileiro. Desde a reforma do Novo Ensino Médio, que, a partir de 2017, implementou itinerários formativos e diminuiu a carga horária das disciplinas da Base Comum Curricular, houve um maior esvaziamento de conteúdos críticos emancipatórios. Mesmo com a revisão da reforma prevista em 2025, a tendência neoliberal na educação é que os itinerários formativos não sejam abolidos, o que demonstra um projeto de poder para não

permitir que os estudantes acessem conteúdos importantes para a vida acadêmica. Isso acontece porque o currículo é recheado de disciplinas optativas que gastam tempo, recursos financeiros e acabam por desgastar os estudantes. Segundo as autoras, esse panorama alarga as desigualdades sociais porque, enquanto na escola pública conteúdos são passados à revelia, na rede particular acontece um fortalecimento das disciplinas da base, tornando a concorrência em vestibulares e no ENEM desleal. Essa flexibilização do ensino trouxe empresas para dentro do ambiente escolar, no intuito de vender e produzir um discurso estritamente meritocrático. O movimento “Escola sem partido” retoma sua força e docentes são impossibilitados de trabalhar com afinco temas como o totalitarismo, ditadura militar brasileira, problemáticas políticas contemporâneas, entre outros. Dessa forma, as autoras retratam a realidade do Ensino Médio na atualidade, repleto de semiformação por meio de um sistema que procura alienar em vez de emancipar.

Com o Novo Ensino Médio foi criada a disciplina Projeto de Vida e com ela fica a inquietação: qual Projeto de Vida os estudantes das classes populares podem elaborar? Existe um sério risco da meritocracia ser um ponto vital dessa disciplina. Weller (2014) trabalha com a psicologia da juventude e as expectativas de desenvolvimento dessa fase e salienta que são quatro expectativas de movimento da idade juvenil, são elas: “Papel profissional; Papel conjugal e familiar; Papel cultural e consumidor; Papel como cidadão político” (Weller, 2014, p. 138). Essas quatro formações identitárias dão a entender que o conteúdo do Ensino Médio deve adentrar nesses parâmetros para atingir o objetivo de formação integral do sujeito, que inclusive almeja novos horizontes para sua vida. Mas essas projeções formativas são interpeladas pelas condições dos estudantes que compõem o Ensino Médio. Um jovem da classe popular não tem as mesmas projeções de outros jovens privilegiados.

> Por exemplo, a autonomia financeira também depende da oferta no mercado de trabalho. A participação no campo da cultura e do consumo está relacionada, em certa medida, ao tipo de emprego ou atividade remunerada que terão. Atualmente, os jovens brasileiros têm questionado a forma como a classe política e os canais de participação estão organizados em condições sociais de grande insegurança e de risco, muitos jovens encontram refúgio em projetos de curto ou curtíssimo prazo (Weller, 2014, p.139).

Enxergar o Ensino Médio como esse ambiente que vai além da formação dos

conteúdos programados é de suma importância na atualidade. São sonhos, procuras por melhoria de vida, desejo por ascensão social, por conquistas profissionais e formativas. Sendo um período tão determinante na vida desses estudantes, os profissionais da educação e os governos carecem de ouvi-los, entender seus modos de pensar e buscar ajudá-los na emancipação enquanto sujeitos críticos-sociais.

> O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais (Weller, 2014, p.149).

É importantíssimo que a educação escolar em todas as etapas e principalmente na do Ensino Médio seja dinâmica e produza consciência cidadã, na qual os estudantes ali inseridos possam se ver como pessoas importantes na constituição de uma sociedade mais preocupada com causas sociais e humanitárias. Nessa formação, preconceitos devem ser quebrados e paradigmas prejudiciais ao bom convívio devem ser revistos. Essa conscientização humanitária não se liga à modelagem de pessoas, porque ela é feita de forma a deixar o sujeito refletir e perceber os malefícios que certas atitudes podem causar à sociedade. Por isso, no Ensino Médio devem ser ensinados formas de respeito às diversidades, contato com novas culturas, abrangência da visão social e política, entre tantos outros temas que são relevantes para a educação escolar. Se o estudante sair da escola sabendo inúmeros conteúdos pragmáticos, decorados e ensinados a partir de fórmulas prontas, mas não souber distinguir em sua realidade de vida situações em que deve intervir para um bem social, a formação dele está defasada. Marcada pelo caráter unilateral as pedagogias conteudistas não preveem a conciliação entre o instigar do senso crítico e o ensino de conteúdos pré-estipulados, por isso devem ser substituídas por pedagogias crítico-emancipatórias.

3.2.3 A Educação Básica como ferramenta da formação do sujeito crítico

A Educação Básica é um dos meios mais potentes de formação para as crianças, adolescentes e jovens. Por mais que seja cercada de inúmeros desafios e limitações, ainda é responsável por abranger o campo de visão de mundo dos sujeitos que estão inseridos nela. Outrossim pode ser instrumento de emancipação diante das alienações provindas de outros locais de formação de consciência. Isso acontece quando governos e ou profissionais da educação estão dispostos a trazer a perspectiva educacional que irá conduzir os indivíduos ao ato reflexivo de si e do mundo que os cerca.

A escola é o lugar do movimento da vida, do compartilhamento de ideias, sentimentos e emoções. É o lugar do encontro e do desencontro, onde motivações e desmotivações são suscitadas, enfim é um lugar feito para abrigar humanos em constante mudanças que repercutem diretamente em seus processos formativos. Rodrigo Ratier (2019) destaca que na BNCC (Base Nacional Curricular) aparecem competências socioemocionais, que são propostas que procuram adentrar no campo dos sentimentos e emoções dos estudantes. Segundo o autor é nítida a preocupação com esse olhar que vai além de conteúdos pré-programados. Palavras como “empatia, respeito, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, autocuidado” (Ratier, 2019, p.152) são como que compilações das chamadas competências socioemocionais. Ratier salienta que é notável a preocupação de conciliação entre sentimentos e aprendizagem e isso é algo extremamente positivo, já que somos sujeitos que manifestamos diversas camadas em nosso existir.

> A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão. [...] Vivemos num mundo injusto e num país abissalmente desigual. É compreensível e indispensável que alunos e professores sintam raiva, que se indignem. Que a escola esteja a serviço da transformação da indignação em ação, trabalhando a raiva e a revolta como insumo básico nas discussões dos aspectos afetivos no ambiente escolar (Ratier, 2019, p. 156).

Aniely Silva (2019) aponta que a escola é o lugar de grande conquista de autonomia. Isso porque quanto a pessoa sai de sua casa para frequentar o ambiente escolar, aqueles sentimentos e ações por vezes reprimidos pelas autoridades de sua

tutela são expostos na escola. É um lugar onde se desabrocha a afetividade, a sexualidade, onde são explorados novos horizontes e pensamentos. Por isso a vida escolar, para muitas pessoas, se torna um evento importantíssimo na demanda de subjetividade, a qual é formada diante das inúmeras experiências proporcionadas pela formação e socialização.

bell hooks (2019) considera que a educação democrática reconhece que “o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada” (hooks, 2019, p. 199). A autora aponta que a prática docente deve estar atenta a esses movimentos de vida, o que é contraditório à prática autoritária, que não se importa com a vida real dos estudantes.

> Educadores que se desafiam a ensinar para além do espaço da sala de aula, a se mover no mundo compartilhando conhecimento, aprendem uma diversidade de estilos de passar as informações adiante. Essa é uma das habilidades mais valiosas que um professor pode adquirir. Por meio da prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem que pode falar ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino em que nos encontremos. [...] Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições minam a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática para a liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos (hooks, 2019, p.200).

A educação para a liberdade, segundo autores como bell hooks e Paulo Freire, é similar à apontada por Adorno como via de emancipação. O combate à barbárie só ocorre quando o senso de liberdade é ensinado. O não ajustamento de pessoas a ideais e projetos que levam à decadência humana é uma ambição das reflexões de Adorno (2010). Por isso, na próxima seção abordaremos o que foi a Escola Frankfurt, quais foram os principais conceitos trabalhados por ela, para aprofundarmos a problemática da semiformação e semicultura, que são as categorias principais desta dissertação.

4 SEMIFORMAÇÃO, SEMICULTURA E EDUCAÇÃO

4.1 Conceituações da Teoria Crítica

Para ter uma compreensão abrangente do objetivo desta pesquisa iremos tratar sobre alguns temas importantes acerca da Teoria Crítica preconizada pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Passando por uma breve biografia de Theodor Adorno, autor que embasa este trabalho, e também da Escola de Frankfurt, explicando suas origens e história. Posteriormente faremos a análise de conceitos importantes para esses teóricos como: razão instrumental, racionalidade técnica, teoria tradicional e teoria crítica. Esse caminho percorrido será fundamental para chegarmos no ponto nevrálgico da seção que é o detalhamento dos conceitos de semiformação e semicultura.

4.1.1 Biografia de Theodor Adorno

Theodor Ludwing Wiesergrund-Adorno nasceu no dia 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, na Alemanha. A família de Adorno pertencia à burguesia alemã. Maria Calvelli-Adorno delia Piana, sua mãe, era uma católica descendente de um soldado oficial francês. Também era doméstica, e antes do seu casamento seguiu a carreira artística como cantora lírica. Oscar Wiesergrund, seu pai, era um judeu convertido ao protestantismo. Profissionalmente foi um comerciante atacadista de vinhos. Adorno também teve um grande convívio com sua tia Agathe, irmã de sua mãe, que era uma grande pianista da época. Por nascer em uma família burguesa, Adorno teve em sua infância, adolescência e juventude uma brilhante formação cultural e acadêmica (Wiggershaus, 2002).

Adorno teve um contato com a filosofia desde muito jovem. Aos quinze anos iniciou, segundo relatos, a leitura da Crítica da Razão Pura, do filósofo Immanuel Kant. Isso aconteceu porque o professor Siegfried Kraucer era um amigo íntimo de sua família. Com isso pode construir uma base epistemológica solidificada desde a tenra idade. Kraucer foi uma grande influência da vida do jovem Adorno o que possibilitou a introdução de análises da cultura no mundo moderno (Seligmann-Silva, 2010).

Alex Thomson (2010) relata que Adorno entrou para a universidade aos 17

anos. Na recém fundada Universidade Johann Wolfgang Goethe conhece e fica amigo de Leo Lowenthal, relação que levaria por longos anos. No ano de 1922, Adorno conhece Max Horkheimer em um encontro filosófico sobre Edmund Husserl, que seria um dos focos de sua pesquisa universitária. Em 1923, tem o primeiro contato com Walter Benjamin. Seu orientador de pesquisa foi Hans Cornelius, o qual fora também de Horkheimer e Pollock. Cornelius também era envolvido com a política e a arte em seus variados campos (Zuin; Pucci; Oliveira; 2000).

Em 1925, Adorno vai para Viena (Áustria) estudar música com Alban Berg, um grande musicista da época. Seu ensejo era tornar-se compositor musical. Em sua permanência começa a participar dos encontros com Karl Kraus, um judeu pró-socialista. Concomitantemente participa do círculo de Arnold Schönberg sobre música. No entanto, no verão seguinte retorna à Alemanha. Adorno nesse momento pretendeu ingressar profissionalmente como professor universitário e para essa empreitada precisava ser um livre-docente. Entretanto, não é aceito de primeira como orientando de Cornelius, mas procura o teólogo Paul Tillich com o qual faz uma pesquisa sobre a construção do estático em Soren Kierkegaard. Concluindo sua livre-docência em 1931 (Seligmann-Silva, 2010).

No ano de 1931, Theodor Adorno ingressou como docente na Universidade de Frankfurt. E em 1932, participou da primeira publicação da revista do Instituto de Pesquisa Social com o artigo “A situação social da música”. Nesse tempo desenvolveu muitos trabalhos em conjunto com o instituto e sua tese foi publicada em 1933, no dia 30 de janeiro, mesmo dia em que Hitler tornou-se chanceler da Alemanha. Logo o governo nazista começou a perseguir inúmeras pessoas inclusive os judeus e estudiosos marxistas, por esse motivo Adorno teve seu cargo confiscado pelo governo. Como uma saída de emergência em 1934, Adorno imigra para Oxford, na Inglaterra, lecionando na Universidade de Oxford até o ano de 1938 quando se muda para os Estados Unidos (Zuin; Pucci; Oliveira; 2000).

Adiante iremos detalhar os momentos posteriores da vida de Adorno que se entrelaçam com a história da Escola de Frankfurt.

4.1.2 Escola de Frankfurt

Segundo Phil Slater (1976) a nomenclatura “Escola de Frankfurt” tem um caráter que vai além de um lugar geográfico, na verdade corresponde a um grupo de

intelectuais que refletiram temas relacionados ao mundo moderno e contemporâneo. Para essa dissertação é importante o conhecimento sobre o seu surgimento e os principais fatos que fizeram com que seus estudos fossem relevantes à reflexão da educação contemporaneidade.

A Escola de Frankfurt também é reconhecida como Instituto de Pesquisa Social como retratado por Bruno Pucin, Antônio Zuin e Luiz Antônio Lastória (2010) ao afirmar: “os pesquisadores do chamado Instituto de Pesquisa Social primaram, desde o início de sua fundação, pela investigação da identidade dos movimentos operários europeus” (Pucci; Zuin; Lastória; 2010, p.2).

Bárbara Freitag (2004) descreve que no ano de 1922, na Turíngia – Alemanha, aconteceu uma semana de estudos marxistas na qual participaram Felix Weil, fundador da Escola de Frankfurt, e “Karl Korsch, George Lukács, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel e outros” (Freitag, 2004, p.10). Esses almejaram criar uma instituição vinculada à Universidade de Frankfurt para suscitar teorias acerca dos movimentos operários europeus.

De acordo com Freitag (2004), o Instituto de Pesquisa Social foi criado em 3 de fevereiro de 1923, no entanto, o prédio próprio ligado à Universidade de Frankfurt veio apenas em 1924. Segundo a autora os grandes incentivadores da causa do instituto foram os *kathedersozialisten* (socialistas de cátedra), ou seja, os estudiosos dos pensamentos de Karl Marx, isso porque muitos marxistas estavam preocupados com a questão da militância e não com pesquisas acadêmicas. Carl Gruenberg foi o primeiro diretor do Instituto de Pesquisa Social, permanecendo até 1930. O próximo diretor foi Max Horkheimer, que segundo Freitag (2004) mudou os panoramas do instituto para um verdadeiro centro de pesquisa.

Com o avanço do movimento nazista na Alemanha, Horkheimer criou em 1931 filiais do Instituto de Pesquisa Social em Paris, Londres e Genebra, sendo que em Paris ficou a redação da revista criada. Esses locais citados foram lugares de refúgio após o insurgimento do governo nazista. Dessa forma, surgiu a oportunidade de consolidar uma sede temporária na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque – EUA. Foi então que em 1934 Horkheimer mudou-se para os Estados Unidos. Foi no período de emigração para os Estados Unidos que os pensadores do Instituto de Pesquisa Social começaram a elaborar a Teoria Crítica da Sociedade (Freitag, 2004).

Theodor Adorno vai para Nova Iorque – EUA em 1938. Lá continua suas

pesquisas acerca da cultura e da música. Em 1941 une-se a Horkheimer nos estudos sobre a dialética da razão. Nesse período surge a obra Dialética do Esclarecimento, publicada em 1944. Ela traz o conceito de Indústria Cultural, que é peça chave para compreender as reflexões vindouras neste trabalho. Concomitantemente Grutel, esposa de Adorno, começa a observar a estruturação da maquinaria cinematográfica de Hollywood desde da década de 1910. Assim eles participam de alguns eventos internos do ramo nos Estados Unidos, o que permite uma apropriação maior para a discussão do tema indústria-arte-cultura presentes na obra Dialética do Esclarecimento (Duarte, 2007).

No ano de 1946, Max Horkheimer recebeu o convite para retornar a Frankfurt, mas acatou apenas em 1948. No entanto, sua transferência efetivamente ocorreu apenas em 1950. Adorno também retorna à Alemanha e é nomeado junto com Horkheimer como professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolgang Goethe. Horkheimer permanece como diretor do instituto e Adorno torna-se co-diretor. O falecimento de Adorno aconteceu em 1969, vítima de complicações cardiovasculares. O mesmo deixou a liderança do Instituto para Jürgen Habermas, que também foi um filósofo de destaque na Escola de Frankfurt. (Wiggershaus, 2002)

Segundo Wiggershaus, a Teoria Crítica é dividida em três momentos: o primeiro antes da Segunda-Guerra Mundial com o seu surgimento e consolidação do Instituto de Pesquisa Social, tendo como grande expoente Horkheimer; o segundo momento é liderado por Adorno e é o período de reconstrução do Instituto; o terceiro é sob o comando de Habermas que buscará com a Teoria da Ação Comunicativa resolver alguns percalços deixados pelos outros pensadores (Wiggershaus, 2002).

Os pesquisadores acerca da Teoria Crítica se espalharam pelo mundo, inclusive no Brasil. Segundo Silvio Camargo (2012) a recepção no Brasil aconteceu dos anos de 1968 a 1978. Nesse período, pesquisadores de Humanidades iniciaram a leitura e compreensão do pensamento frankfurtiano, com a tradução de alguns textos de Benjamin, Marcuse e Adorno.

4.1.3 Teoria Crítica da Sociedade e Razão Instrumental

O termo Teoria Crítica tem uma relação direta com os pensadores da Escola de Frankfurt. Isso porque os mesmos por meio do Instituto de Pesquisa Social

iniciaram a pesquisar e diagnosticar as peripécias da racionalidade na contemporaneidade, buscando compreender os empecilhos da emancipação humana. Tendo como pano de fundo o marxismo, os teóricos da Teoria Crítica almejaram compreender as transformações econômicas e políticas do início do século XX. O capitalismo, os meios de cultura de comunicação em massa e a apropriação cultural feito pelo capitalismo moderno também são destaques da discussão da Teoria Crítica. Dado esse breve panorama percebe-se a vastidão e complexidade desses teóricos ao procurar descobrir o problema da racionalidade moderna (Goes; Brandalise; Bonatto; Silva; 2017).

> Nessa perspectiva, para entender a Teoria Crítica, é preciso compreender as relações entre o particular e o todo e entre o específico e o universal que existem na sociedade. Tal posicionamento diferencia-se totalmente da perspectiva positivista na qual a teoria é uma questão de ordenar e classificar os fatos. Ao rejeitar a ideia de considerar os fatos de forma absoluta, a Escola de Frankfurt argumenta que, na relação entre teoria e sociedade, existem mediações que dão significado à natureza que constitui os fatos e também à natureza e à substância do discurso teórico (Goes; Brandalise; Bonatto; Silva; 2017, p.5).

Max Horkheimer desenvolveu na década de 30 a distinção entre Teoria Crítica e Teoria Tradicional. Essa conceituação tornou-se um importante artigo sobre o tema, publicado em 1937. Horkheimer refletiu como a história da humanidade é cercada de hegemonia e o pensamento foi monopólio das relações de poder e de classe (Morais, 2021).

> Max Horkheimer, por conseguinte, objetiva compreender as dinâmicas sociais dentre de sua própria historicidade, considerando os aspectos culturais e ideológicos como formadores de consciência e reprodutores da dominação do capital sobre os operários. Para isso, busca em outros campos do conhecimento, associar a filosofia da história e da ciência às teorias epistemológicas de outros campos de saberes. Ele empreende, assim, uma interpretação sócio-histórica que integra a teoria marxista com a teoria freudiana, sendo que este estudo interdisciplinar constitui a base, por exemplo, da obra Estudos sobre Autoridade e Família. Ademais, nessa mesma época, ele produz um ensaio sobre história e psicologia em que aprofunda suas reflexões sobre como integrar o nível macroteórico (produção capitalista) com o nível micro (indivíduo sexualmente reprimido, por exemplo), mediatizados pela estrutura familiar autoritária (Morais, 2021, p.74).

Freitag (2004) diz que para Horkheimer a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica tem um caráter ontológico. Isso porque a ciência moderna não poderia limitar-se aos juízos de valor, como acontecera na antiguidade e modernidade

iluminista, mas voltar-se aos juízos da existência. A preocupação epistemológica volta-se para o processo de libertação do ser humano às amarras hegemônicas que a sociedade e a própria ciência moderna impunham a ele. A autora recorda que Horkheimer compara as teorias de Descartes e Marx. A primeira como estritamente analítica e pragmática, não preocupada com o caráter emancipatório do sujeito, a segunda social e humanística, voltada para o processo de emancipação das mulheres e homens. Descartes é sinal da Teoria Tradicional e Marx da Teoria Crítica. A distinção dos conceitos está na aplicabilidade transformadora crítica e efetiva na vivência dos seres humanos.

> Ao confrontar o pensamento de Descartes e Marx, Horkheimer não está querendo invalidar um em favor do outro; em seu pós-escrito ao ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* esclarece que não se propõe a rejeitar o pensamento de Descartes em favor do de Marx e sim de englobar o primeiro no segundo. É confrontando a estrutura lógica, o objetivo e a finalidade de uma e outra vertente do pensamento que o relacionamento de ambas pode ser evidenciado. Na interpretação de Horkheimer, a teoria tradicional, que se estende do pensamento filosófico de Descartes à filosófica e ciências modernas, se preocupa em formar sentenças que definem conceitos universais. [...] Em contrapartida, a estrutura lógica da teoria crítica consegue perfeitamente captar a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades (Freitag, 2004, p. 38-39).

Horkheimer (2002) critica a aplicabilidade científica de forma não emancipatória. Citando o positivismo e o pragmatismo científicos, o autor reflete sobre vertentes filosóficas e sociológicas estarem à serviço da burguesia liberal. Em contrapartida o posicionamento da Teoria Crítica carrega uma metodologia com uma aplicabilidade subjetiva emancipatória, ao contrário dos modelos globalizantes das correntes citadas. Essa subjetividade da criticidade se manifesta ao colocar as pessoas diante da sociedade demonstrando o quanto a luta pelas mudanças de estruturas e pensamentos é necessária.

> O pensamento crítico [...] não tem a função de um indivíduo isolado nem a de uma generalidade de indivíduos. Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. Este sujeito não é pois um ponto, como o eu da filosofia burguesa; sua exposição (*Darstellung*) consiste na construção do presente histórico. Tampouco o sujeito pensante é o ponto onde coincidem sujeito e objeto e donde se pudesse extrair por isso um saber absoluto. Esta aparência, da qual o idealismo tem vivido desde Descartes, é ideologia em sentido rigoroso; a liberdade limitada do indivíduo burguês aparece na figura de liberdade e autonomia perfeitas. Mas o eu, quer seja meramente pensante, quer atue de

> alguma outra forma, também não está seguro de si próprio numa sociedade intransparente e inconsciente (Horkheimer, 2002, p. 132-133).

Rúrion Melo (2011) diz que a distinção da Teoria Crítica para outras teorias que refletem a sociedade é o caráter de buscar a verdadeira emancipação. Entretanto, investiga o que impossibilita que o movimento social emancipatório se efetive, os percalços para a concretização dele e os diagnósticos que refletem a realidade. O autor enfatiza que a criticidade diante da sociedade para descobrir os obstáculos e os potenciais emancipatórios é o desafio dessa teoria. Por esses motivos o marxismo torna-se um ponto referencial e o método dialético é retomado como estratégia de análise das transformações do mundo.

Dentre diversos temas recorrentes dos teóricos da Teoria Crítica, um destaque apresentado pelos frankfurtianos foi a racionalidade moderna. Os pensadores modernos propuseram ideais de progresso que culminaram no Estado Liberal e as contradições do capitalismo vigente da sociedade contemporânea (Rüdiger, 2004).

> A racionalização instrumental das condições de existência (reificação) é um processo cuja origem remonta os primórdios da vida social e do emprego de meios técnicos na luta pela sobrevivência. Durante milênios, desenvolveu-se à sombra das narrativas míticas e dos controles comunitários. As circunstâncias históricas que presidiram ao aparecimento do capitalismo também procederam à sua progressiva libertação. Vendo bem, elas encetaram um processo através do qual a racionalidade instrumental , transformada em paradigma, passou a dominar em que nos achamos provém do fato de que, através desse percurso, os valores, anteriormente articulados pelas narrativas míticas, passaram a ser operados de maneira instrumental (Rüdiger, 2004, p.21).

Horkheimer, em sua obra “Eclipse da Razão”, inicia sua reflexão dizendo que quando é pedido para alguém explicar o sentido da palavra razão, costuma-se ressaltar o seu caráter funcional, que relaciona meios e fins, ou seja, um objetivo do uso da razão e não ela em si é colocado. Este caráter instrumental é colocado à frente da liberdade que a razão humana poderia proporcionar. Nos diz Horkheimer:

> Por mais ingênua e superficial que possa parecer esta definição da razão, ela é importante sintoma de uma mudança profunda na concepção verificada no pensamento ocidental no curso dos últimos séculos. Durante longo tempo predominou uma visão diametralmente oposta do que fosse a razão. Esta concepção afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais e na natureza e suas manifestações. Os grandes sistemas filosóficos, tais como

> os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo, e o idealismo alemão, todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão. Esses filósofos objetivaram desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus fins. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação do pensamento e das ações individuais. Esse conceito de razão jamais excluir a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivam critérios de medida de todos os seres e coisas (Horkheimer, 2002, p. 10-11).

A obra “Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do iluminismo” (1993), da autora Olgária Matos, reflete o esforço dos pensadores da Teoria Crítica de explicarem a contradição existente na questão do iluminismo, pregado como um movimento de esclarecimento, mas que gerou forma de dominação por meio da racionalidade, termo que chamamos de razão instrumental ou racionalidade técnica. Que é quando a racionalidade humana é utilizada apenas como instrumento de avanço do sistema, gerando um processo não emancipatório. O que culmina a reflexão de Matos é a questão: como uma sociedade que avança na racionalidade com a ciência é capaz de gerar ao mesmo tempo governos totalitários que levam a destruição, alienação cultural e falta de liberdade? Como via de resolução a autora apresenta os argumentos dos frankfurtianos sobre a razão instrumental: desenvolver o senso crítico pela busca de arte e cultura, engajamento prático nas questões cotidianas no que tange problemas políticos, socioculturais, ambientais e uma educação emancipatória de qualidade (Matos, 1993).

Descrevendo mais sobre a razão instrumental é necessário perceber que ela acontece porque ocorre a objetificação do trabalho racional, forma de submissão do uso da razão humana de maneira não libertária. A técnica da modernidade previa moldes científicos que esbarram em questões importantes para a vida humana, como a experimentação desmedida, a não criticidade da ciência e a racionalidade colocada como acima do bem-estar humano-social. Os grandes arquétipos epistemológicos do mundo moderno, racionalismo e empirismo, preconizados por Descartes e Locke, já demonstram o desejo de progresso ao se comparar com o saber medieval. No entanto, com o avanço do pensamento racional da modernidade, inúmeras experimentações acríticas foram afirmadas em prol da ciência. A soberania sobre a natureza é uma característica que demarca essa época, e isso demonstra a não preocupação com a ética ambiental e outros assuntos relacionados. Afirma-se que o conhecimento científico quis tornar-se algo acima de

toda a existência e isso foi propagado por todo um período histórico que colocou o cientificismo acima da emancipação dos sujeitos (Leopoldo e Silva, 1997, p.1).

Por conseguinte, a Teoria Crítica é contrária à racionalidade instrumental/técnica. Isso porque sua lógica abrange outros horizontes, como a história que envolve os acontecimentos, as pessoas e o meio social. Também visa refletir sobre as categorias de submissão ao capitalismo, produção material e imaterial, cultura e meios reguladores do pensamento (Freitag, 2004).

> A regulamentação generalizada da vida, a redução da liberdade, a deturpação das consciências e a atrofia da capacidade crítica são correlatos inevitáveis de uma justiça social e material ampliada. A homogeneização generalizada é o preço que se paga para assegurar o bem-estar generalizado (Freitag, 2004, p. 40-41).

Zuin, Pucci e Oliveira (2010) refletem que a mesma lógica apresentada por quantificadores no mundo da ciência experimental, não pode ser aplicada quando se fala de relações sociais. Isso porque quando analisamos seres humanos há de se considerar o dado da subjetividade. Segundo os autores, a tradição frankfurtiana conduz à visualização de que a técnica e seus avanços trazem a questão de que ao mesmo tempo que se cresce cientificamente há um decréscimo em outras relações, como humanidade e natureza, por exemplo. São dadas as seguintes objeções:

> Será que realmente a subjetividade instrumentalizada permite fazer com que necessidades básicas suprimidas, em prol de uma verdadeira e democrática apropriação coletiva? Será que esse tipo de saber esclarecido consegue finalmente superar a irracionalidade mítica? [...] Contudo, a inexauribilidade, a repetição do significado e o controle obtido não são características exclusivas do mito. Estão também presentes , onde o cálculo matemático espraia-se de tal forma que alcança o status de espírito absoluto. A própria verdade se transforma em sinônimo de lógica matemática (Zuin; Pucci; Oliveira; 2010, p. 48).

Em “Dialética do Esclarecimento” (1985), Adorno e Horkheimer afirmam quanto o iluminismo trouxe para a sociedade a ideia da razão ser soberana e acima até mesmo da vida humana. A razão instrumental é vista como uma espécie de mecanismo capaz de utilizar a racionalidade em prol do movimento de poder e não de emancipação. Tornando o esclarecimento um mito de libertação das massas.

> O esclarecimento se realizou na forma da razão instrumental, que olha os homens e a natureza externa sempre como coisas: coisas analisáveis, conquistáveis, manipuláveis. A instrumentalização da razão, se em parte cria emancipação, também cria isolamento e dessensibilização. Este processo, como indicado, existe desde o início do combate ao mito, mas o

> seu ápice se dá com a ciência. A ciência, promessa de redenção, torna-se a principal mercadoria do sistema capitalista, serva do capital e dos senhores da guerra (Groppo, 2013, p. 25).

Juliano Borges (2011) enfatiza que para Adorno e Horkheimer o capitalismo produz um molde homogêneo de civilização, resultando em totalitarismos e organismos de poder. A educação não-crítica, dessa forma, estaria imersa na tarefa de controle das pessoas. Isso seria um produto do iluminismo radical que trouxe uma racionalidade e um cientificismo acima da libertação da consciência humana.

4.1.4 Indústria Cultural e Sociedade

O termo Indústria Cultural é um dos mais proeminentes da Escola de Frankfurt. Adorno e Horkheimer citam a expressão por primeiro na obra “Dialética do Esclarecimento” (que também é chamada de Dialética do Iluminismo), do ano de 1947. A partir do genocídio nazista da Segunda Guerra Mundial, os autores analisaram os sistemas totalitários e o colapso da modernidade. Para eles os motivos eram mais profundos e arquitetados do que se explicava na época. A barbárie acontece quando o progresso está acima dos seres humanos e da vida. E isso conecta-se à problemática da racionalização instrumental, quando a técnica está a serviço do poder vigente e influencia na produção da cultura de um povo. O capitalismo se beneficia dessa situação porque consegue fazer um grande monopólio cultural, ou seja, transforma as culturas em bens de consumo da grande massa. A cultura perde sua autonomia para o capitalismo vigente na sociedade contemporânea (Rüdiger, 2004).

> No contexto da obra de Adorno como um todo, devemos ser capazes de perceber que a “indústria cultural” é um tipo de apelido para a situação que já vimos ser descrita: na qual a arte, cuja autonomia e poder crítico derivam de sua oposição à sociedade, pode não mais ser possível, já que provou ser facilmente assimilável pelo mundo comercial, ao passo que outras formas culturais não fazem nenhuma afirmação crítica assim. Se a arte realmente fosse a propriedade de uma classe específica, este argumento seria a narrativa de um declínio: da contaminação da arte pelo contato com o mundo comercial, e a liberdade a que a arte dá acesso estaria reservada aos que podem dar-se ao luxo de permanecer não contaminados pelo comércio (Thomson, 2006, p. 93-94).

Em *Minima Moralia*, Adorno diz que a Indústria Cultural é “exploração planificada da ruptura entre os homens e sua cultura” (Adorno, 1993, p. 120). Isso

ocorre porque durante o decorrer dos tempos fez-se a substituição da apreciação da beleza estética pela imposição de um padrão imposto. Entretanto essa imposição tem o caráter comercial, seguindo um modelo viciante de monopólio das subjetividades.

A cultura produzida pela Indústria Cultural, segundo Rodrigo Duarte (2007), não é produzida pela massa para seu consumo, mas brota de agentes externos a ela. Esses agentes estão a serviço da economia, ou seja, do lucro desmedido. Ao falar explicitamente dos fatos que envolvem essa problemática, Adorno e Horkheimer em “Dialética do Esclarecimento” (1985) escrevem o capítulo “A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” como a explicação da teoria. Davi Romão (2020) afirma que o primeiro nome do capítulo traria o termo “cultura de massa”, só que isso iria trazer uma confusão, pois a cultura produzida pelo povo não é o grande problema e sim o que é imposto pelas indústrias de livre mercado. Durante o processo de formação da cultura capitalista são produzidas fórmulas não-críticas, o que conduz o mundo da arte para um outro panorama que não é a crítica social.

Em “Dialética do Esclarecimento” (1985), Adorno e Horkheimer debatem inúmeros temas relacionados à cultura de massas. Em prol do lucro, grandes marcas transformam o meio cultural disseminando uma espécie de *modus vivendi* pautado na universalidade subordinada das pessoas. Isso se reflete até mesmo em manifestações como a música e a arquitetura, que tomam modelos genéricos e métodos cada vez mais semelhantes. “A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádios e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 140). Esse processo pode ser intitulado de semicultura, pois é algo construído não pela história de um determinado povo, mas determinado pela indústria capitalista, ou seja, um fator externo à cultura tradicional se infiltra para transformá-la em mercadoria.

Na atualidade existe um grande processo de divulgação de produtos chamado marketing. Ele é capaz de introduzir novas culturas, novos padrões sociais e novas estratégias de consumo. Os meios de comunicação atuais são um grande exemplo dessa trama. Adorno critica a cinematografia, o rádio e os meios de cultura contemporâneos por seguirem os padrões estéticos que reforçam os estereótipos e os mesmos mecanismos de repetição para se alcançar um sucesso imediato. Na mesma lógica, o autor também tece uma crítica à arquitetura que procura construir

prédios, monumentos e obras de arte que não transmitem a essência artística, mas só buscam encaixar pessoas no automatismo da vida do mundo neoliberal.

> Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. Os decorativos prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem de países autoritários e nos demais países. Os edifícios monumentais e luminosos que se elevam por toda parte são para o qual já se precipitava a livre iniciativa dos empresários, cujos monumentos são os sombrios prédios residenciais e comerciais de nossas desoladas cidades. [...] Mas os projetos de urbanização que, em pequenos apartamentos higiênicos, destinam-se a perpetuar o indivíduo como se ele fosse independente, submetem-no ainda mais profundamente a seu adversário, o poder absoluto do capital (Adorno; Horkheimer, 1985, p.99).

A Indústria Cultural tem se espalhado nos mais diversos meios. Os esquemas, enredos e arquétipos seguem uma linearidade previsível que se contenta em totalizar em um conceito único todas as coisas. Isso faz com que a subjetividade de cada elemento artístico seja destruída em prol da totalidade. Diante desse percurso os autores afirmam: “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.104). Essa constatação é inerente ao mundo capitalista contemporâneo e faz com que a experiência do sujeito diante do meio estético esteja determinada pela totalidade, ou seja, o gosto particular é imerso em uma massa. O livre pensamento como forma de manifestação artística é substituído por previsibilidades manifestadas de inúmeras formas.

Nilce Campos (2010) diz da problemática que envolve a captação da estética pelos meios de poder e dominação. Para a autora nitidamente não é uma dominação puramente capitalista comercial, mas tem uma sistematização capaz de usufruir dos símbolos artísticos para tomar conta das pessoas, ou seja, um projeto de poder que se utiliza da estética.

> Esse cenário apresenta-se como um espetáculo trágico que pede apreciação, que clama sentimento, julgamento estético/político. A sensibilidade estética para apreciar os espetáculos que nos são apresentados é inerente à possibilidade do exercício de uma crítica negativa da realidade a ser apreciada. Porém, os indivíduos não mais conseguem se tornar espectadores; não mais conseguem o distanciamento suficiente para uma apreciação necessária dos acontecimentos e, sendo assim, sucumbem aos diferentes traçados que a realidade lhes desenha. O capitalismo impõe uma estética ao aparecer em público. Essa estética, se não refletida criticamente, dispensa a faculdade da imaginação e provoca a identidade imediata entre particular e universal, o que acaba por impossibilitar o

> distanciamento necessário para a emissão dos juízos estético-políticos (Campos, 2010, p.194-195).

De acordo com Zuin (2001), a Indústria Cultural faz com que a visão sobre o verdadeiro conhecimento sobre as coisas seja tolhido. Isso ocorre porque a parte emancipatória da razão humana é deixada para trás em prol da razão instrumental. A superficialidade é espalhada como sendo suficientemente capaz de responder às questões que envolvem a vida de mulheres e homens na Terra. A Indústria Cultural, diante dessa realidade, produz a chamada semiformação ou semicultura. Em vista disso, a capacidade de julgamento é diminuída por meio de um processo bem arquitetado movido pelo capital.

É necessário atualizar a teoria da Indústria Cultural para os tempos atuais. Quando Adorno juntamente com Horkheimer escreveram sobre a teoria, o processo de globalização estava em outro patamar. Neste trabalho abordaremos o impacto da Indústria Cultural na vida de jovens estudantes e isso envolve consumo das mídias sociais, imediatismo de informações e transformações culturais. Zuin (2001), com o artigo “Sobre a atualidade do conceito da Indústria Cultural”, demonstra indícios de novas perspectivas de análise no que tange à cultura da atualidade. Nos diz o autor:

> O atual desenvolvimento dos meios de comunicação de massa recrudesce a sensação da inexistência de qualquer tipo de obstáculo que poderia impedir as trocas de diferentes produções e valores culturais dos mais variados países do globo. Diante da possibilidade da realização dos contatos via *on line*, os mesmos olhares embasbacados frente à tela do computador revelam, de soslaio, o brilho da desconfiança ou mesmo da indiferença quando se deparam com um conceito tal como o de Indústria Cultural. Em uma sociedade tecnificada, nada é mais inconveniente do que a insistência, para muitos anacrônica, da reflexão crítica de que a massificação e consumo da produção cultural não implicam a concretização de uma sociedade mais justa e democrática (Zuin, 2001, p.9).

Zuin (2001) enfatiza que não adianta uma alta produção cultural se ela não tornar-se libertadora. Por conseguinte, não tem sentido se alunas e alunos receberem uma “educação de qualidade” voltada para vestibulares e provas se concomitantemente não contenham o elemento crítico ao sistema.

> Na verdade, a ideologia encontra-se tão “colada” à realidade que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades do consumo é rotulado como desviante. Não obstante, tem-se a impressão de que não há qualquer tipo de padronização ou uniformização do produto. Parece que vivenciamos uma identidade “única”, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas sociabilizadoras, tais como as marcas dos tênis e grifes de roupas famosas (Zuin, 2001, p. 12).

A ruptura com as singularidades faz com que a malha da Indústria Cultural dê certo e crie raízes profundas na sociedade. Os potenciais fascistas que surgem nesse cenário são gritantes. Ao mesmo tempo que existe o culto à cultura provinda do capital financeiro, surgem líderes que são cultuados em uma espécie de adoração às suas teorias. É alarmante que o senso crítico seja substituído pelos comandos deliberados de quem detém o poder de manipulação. Ocorre o atrelamento da perspectiva passiva cultural por uma ideologia política que também é passiva. A problemática surge com a perda da identidade pessoal que é imersa em uma massa amorfa incapaz de observar as crises existentes em suas concepções que não são suas, mas foram-lhe impostas. O líder torna-se objeto de fetiche político-social e suas palavras raramente são questionadas, porque como na Indústria Cultural as culturas impostas tornaram-se a única verdade, os atos do líder fascista também o são. Para amenizar esse processo engendrado na sociedade é necessária uma formação eficaz, uma educação que conduza não para a consecução de modelos pré-estabelecidos e prontos, mas à criatividade, ao autoconhecimento e à capacidade de tomar escolhas conscientemente (Zuin, 2001).

A Teoria Crítica ainda oferece outras formas de compreensão da dinâmica capitalista de produção cultural e de consumo. Martin-Barbero (2009) retrata na obra “Dos Meios às Mediações”, que nem sempre os indivíduos que compõem as massas são ignorantes, mas se apropriam dos discursos para terem perspectivas melhores de vida. Com uma visão focada na cultura latino-americana, o autor traz a visão que nem tudo é permeado e afetado pela Indústria Cultural e que os processos podem ser ressignificados, incluindo os meios de comunicação, que também podem emancipar os indivíduos, pelo simples fato de que bens culturais outrora totalmente distantes das classes populares, passam a chegar até elas. Martin-Barbero, representa uma inflexão teórica decisiva nos estudos latino-americanos da comunicação, ao deslocar o foco analítico da centralidade técnica dos meios para os processos simbólicos e culturais que permeiam a recepção. Em oposição às abordagens tradicionais baseadas no modelo linear de transmissão (emissor-mensagem-receptor), o autor propõe compreender a comunicação como prática social, ancorada em mediações que envolvem dimensões históricas, políticas e identitárias. Tais mediações, como classe social, escolarização, pertencimento cultural e experiência cotidiana, reconfiguram a forma como os sujeitos se apropriam

dos conteúdos midiáticos, tornando a recepção um ato ativo e interpretativo, e não passivo ou manipulável. Com forte inspiração nos estudos culturais britânicos, no marxismo crítico e nas contribuições gramscianas sobre hegemonia, o autor tensiona a noção de cultura como território de disputa simbólica, onde os sentidos são negociados, resistidos ou incorporados, dependendo do contexto social em que circulam. Assim, sua obra não apenas amplia os horizontes da teoria da comunicação, mas também contribui para a compreensão dos vínculos entre cultura, poder e subjetividade, especialmente em contextos marcados pela desigualdade estrutural, como os da América Latina.

> A massificação afetou a todos, mas nem todos a perceberam e sentiram da mesma forma. As classes altas aprenderam muito cedo a separar a demanda das massas - com sua carga de periculosidade política e também seu potencial de estimulação econômica - da oferta massiva de bens culturais “sem estilo”, pelos quais não podia sentir senão desprezo. Para as classes médias, pequeno-burguesas, aquelas que, por mais que desejassem, não podiam distanciar-se, a massificação foi especialmente dolorosa, porque atacava aquele anseio de interioridade que caracterizava seus membros, zelosos de sua individualidade e de sua condição de pessoas diferenciadas. Para as classes populares, por outro lado, embora fossem as mais indefesas diante das novas condições e situações, a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua possiblidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural. A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo (Martin-Barbero, 2009, p. 227).

Martin-Barbero coloca uma possibilidade das classes populares se beneficiarem com a cultura de massas. Ora, o que estava preso no invólucro dos mais poderosos passa a abrir-se a uma nova realidade que pode ser acessada, de forma mais efetiva pelos mais pobres. Na atualidade podemos acessar qualquer estilo de música, filmes, notícias, entre outras possibilidades culturais e formativas e escolher qual viés concordamos. Mesmo acontecendo um superávit de informações, temos a possibilidade de escolha. Logicamente isso não anula o mercado de conduzir para o que é mais comercial e rentável para os que detém o capital financeiro.

Néstor Garcia Canclini (2009) também vê o consumo de uma forma diferente dos teóricos de Frankfurt, analisando que o consumo é uma forma de acesso à cultura. O autor destaca que a juventude atual consome os bens de forma diferente do que as gerações anteriores. Os meios digitais são a forma que o jovem se

conecta e socializa com o mundo, sentindo-se pertencente a ele e a uma cultura global. No entanto, o autor salienta que esse consumo digital não é universal para toda a juventude, por conta da divisão das classes sociais. Sendo assim, a cultura e a informação são levadas desigualmente para a população. Canclini propõe políticas públicas para que o acesso aos meios de comunicação seja atingido por todas as pessoas, já que os mesmos podem ser educadores. O autor salienta que existem inúmeros desafios e pontos como a inclusão digital, o papel educativo das mídias digitais, a consciência do que acessar ou não, entre outros pontos, que devem ser debatidos até mesmo no ambiente escolar, no qual as crianças e jovens frequentam boa parte de suas vidas.

Nesse trabalho abordaremos o viés da Teoria Crítica com os apontamentos da Indústria Cultural, entretanto é notável que outros autores também trazem pensamentos que podem acrescentar no debate do acesso à cultura e formação.

4.2 *Bildung*, Semiformação e semicultura

4.2.1 Os processos de semiformação e semicultura

A palavra “formação”, no viés da Teoria Crítica de Adorno, vem do termo alemão *Bildung,* que segundo Everton Crison (2020), sua tradução para o português revela-se complexa, dado o seu caráter polissêmico e a densidade conceitual que a acompanha. Mas o conceito mais apropriado seria o relacionado com a identidade do indivíduo. Uma formação que pudesse proporcionar a descoberta da subjetividade humana frente ao processo de objetivação imposto pela sociedade massificada.

Para Pedro Georgen (2019), o conceito de *Bildung*, embora tenha se consolidado na Alemanha entre os séculos XVIII e XIX como categoria central da filosofia da educação e da antropologia filosófica, possui raízes mais arcaicas, que remontam à Antiguidade clássica. Em Platão (427–347 a.C.), é possível identificar os fundamentos epistêmicos da formação humana, na medida em que o filósofo distingue a *episteme* (conhecimento verdadeiro) da *doxa* (opinião), situando o processo formativo no domínio do inteligível, como uma ascese racional da alma em direção à verdade. Na tradição medieval, essa concepção é resignificada no interior da teologia mística, sobretudo em pensadores como Meister Eckhart (1260–1328),

para quem *bildung* refere-se à conformação interior da alma com a imagem de Deus, um processo espiritual de unidade mística, que transcende a razão discursiva e se aproxima de uma experiência inefável de interiorização e desapego (*Gelassenheit*). Já nos renascentistas como Paracelsus (1493–1541), o termo assume contornos ligados à disposição subjetiva para o conhecimento, compreendido como um princípio vital de autotransformação, em que a formação é também um exercício de cura, descoberta e invenção de si. Na modernidade, *Bildung* adquire densidade conceitual ao articular-se com a noção de Esclarecimento (*Aufklärung*), sendo profundamente reelaborado por Immanuel Kant (1724–1804), que a entende como o processo pelo qual o sujeito emerge da menoridade intelectual, condição na qual permanece submisso à autoridade de outrem, rumo à maioridade, entendida como autonomia crítica e capacidade de autolegislação racional (Kant, 1985). Nesse mesmo horizonte, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) concebe a formação como um movimento pedagógico integral, que não se reduz à mera instrução, mas envolve a construção de uma sensibilidade moral, o cultivo das virtudes e a educação para a liberdade. Assim, *Bildung* articula-se historicamente como um conceito multifacetado, que perpassa distintas tradições filosóficas e ontologias do sujeito, conservando em sua estrutura semântica a tensão entre interioridade, racionalidade e emancipação. De acordo com Geoergen (2019), no final do século XIX, o conceito *Bildung* funde-se à teoria e torna-se *Bildunstheorie*, ou seja, uma teoria da formação. Esse conceito teria a finalidade “de maior desvelar os fundamentos de uma ciência cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano” (Georgeon, 2019, p.21). Em consenso, a *Bildung* traria uma autonomia do sujeito diante da realidade que o envolve.

Fábio Correia (2016) retoma que, a partir do ideal da busca por esclarecimento (*Aufklärung*), que teve seu ápice na idade moderna, ocorreu um fracasso desencadeando a semiformação (*Halbbidung).* Isso se deve ao fato de que a formação (*Bildung*) entrou em declínio pela perda da identidade pessoal acarretada pela Indústria Cultural. Correia salienta que o termo *Bildung* para os alemães têm um impacto semelhante ao da *Paidéia* para os gregos, pois é o ideal de formação do sujeito consciente de si e do mundo que o cerca, um modelo ideal de educação. É certo que com os pensadores de Frankfurt existe uma conotação de formação cultural atrelada ao caráter pedagógico do termo.

> Os teóricos clássicos do pensamento alemão, para formular o ideal da Bildung, buscaram, como vimos, nos Gregos suas referências. Seja na Grécia clássica, como o classicismo e o neo-humanismo, seja na Grécia arcaica, como é o caso de Nietzsche, eles formularam um conceito que tornou possível a busca por um "elevado tipo de homem". Em Kant, pressuposto primeiro para a crítica de Adorno, a Bildung, por meio da razão, possibilitaria ao sujeito a sua emancipação, projeto este que não se realizou, ou melhor, converteu-se numa espécie de barbárie. A razão se autodeterminou "senhora de si", dominando a tudo, a natureza e, não bastando, o seu semelhante também. E esta razão, segundo Adorno valendo-se de um conceito de Horkheimer, "se instrumentalizou", ficando a serviço da Indústria (Correia, 2016, p. 123-124).

Adorno (2010), no texto Teoria da Semicultura, explicita as características do processo de formação (*Bildung*) e de semiformação, ou semicultura como também é chamado (*Halbbidung*). O termo semiformação é correlato à semicultura, porque quando Adorno se refere à crise da formação das pessoas, ele diz sobre a crise cultural motivada pela Indústria Cultural no capitalismo moderno. Segundo o próprio Adorno, "a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual" (Adorno, 2010, p.9), ou seja, todas as mulheres e homens que bebem da cultura moderna sedimentada pelo sistema cultural neoliberal estão sujeitos a serem semiformados. Isso ocorre porque desde a tenra idade somos socializados em um sistema de semiformação que permeia a humanidade.

Ao escrever sobre *Bildung,* Adorno (2010) relaciona a nova formação à ascensão da burguesia na idade moderna. Em uma tentativa de desvinculação com os ideais medievais a sociedade burguesa quis fazer uma revolução que envolvesse uma série de representantes sociais. E isso acarretou o afastamento das classes mais populares dos bens culturais. É certo que a sociedade moderna passou a viver um afastamento da subjetividade pela apropriação de uma vida científica e mais avançada na técnica. Com esse fenômeno a influência dos propagadores da verdade refletiria na forma de monopólio cultural. Não obstante o surgimento da semicultura estava acontecendo. Ela que segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) seria "a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória" (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2000, p. 58).

Luiz Roberto Gomes (2010) relaciona a semiformação com a esfera política e faz um comparativo que a educação política na teoria crítica de Adorno é uma educação para a emancipação. No processo de reprodução material da sociedade é possível captar a dialética que envolve tanto a formação quanto a semiformação.

Isso se deve ao fato que a negação da capacidade formativa, consciente e crítica é realizada pela obtenção material e cultural o que transforma a análise não apenas teórica no nível da consciência mas prática no nível das relações com o mundo e seus objetos. O autor nos diz:

> Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente (Gomes, 2010, p. 201).

Adorno (2010) afirma que dificilmente os burgueses teriam sua ascensão sem a formação cultural. E isso ocorreu por causa da privatização dos bens culturais pelo capitalismo nascente. A Indústria Cultural espalha os seus ramos até mesmo na população que se encontrava no campo, disseminando a malha da semiformação entre todas as pessoas da sociedade capitalista. É notório que existe um plano de poder e dominação bem arquitetados para que o monopólio cultural dos povos seja efetivado. Para Adorno a formação vai na contramão do que é experimentado através da Indústria Cultural, a formação é integral e capaz de resgatar a subjetividade.

> A formação devia ser aquela que dissesse respeito de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (Adorno, 2010, p. 13).

Para Vânia Zuin e Antônio Zuin (2017) o conceito de semiformação deve ser repensado a partir das perspectivas contemporâneas. A era tecnológica trouxe inúmeros avanços, e também, percalços para se pensar a formação na atualidade. A globalização massiva dos meios de comunicação acentua ainda mais o processo hegemônico de culturalização pelo capitalismo. Os autores utilizam de Türcke (2010) para falar sobre a problemática da era digital. O mundo todo segue em frente a telas de diversos tipos e tamanhos, que tentam despertar um certo tipo de prazer que prende os indivíduos no conteúdo consumido. Desde a infância, crianças são adestradas a conviver com o mundo tecnológico e muitas vezes o mesmo supri a

significação da sociedade real. Isso gera um efeito catártico na mentalidade de todos aqueles que não dissociam o virtual da realidade. E isso cresce ainda mais com os dispositivos de bolso que permitem um acesso rápido e fácil que pode tornar-se contínuo e ainda mais viciante na vida das pessoas.

> Frente à oferta contínua de choques audiovisuais, que conseguem capturar por instantes a atenção dos que os consomem, dificilmente há o tempo necessário para que se reflita sobre o que está sendo consumido, haja vista que novos links "clamam" para que sejam imediatamente acessados. É nesse contexto que o meio de concentração da atenção produz sua própria decomposição. Pois, assim que é focada num choque audiovisual, a atenção se despedaça na forma de distrações, que se sucedem no ritmo contínuo e alucinante das trocas de imagens e sons (Zuin; Zuin, 2017, p. 428).

A sensação de angústia frente ao imediatismo de informações traz um efeito alucinante para a vida de mulheres e homens da sociedade atual. Isso gera uma onda de não concentração nas notícias realmente importantes, porque estamos cercados nessa teia de semiformação tecnológica. Isso dificulta a leitura de textos informativos e acadêmicos, a apreciação de bens culturais e a não valorização dos saberes que estão além da tecnologia (Zuin; Zuin, 2017).

> Assim, não é possível pensar a permanência da Bildung atrelada exclusivamente à relação entre as forças produtivas e as relações de produção do final do século XVIII. A possibilidade de que permaneça na consciência o que ainda não existe depende também do modo como o acesso on-line de informações é feito, pois se pode reforçar não só o pensamento estereotipado e o comportamento preconceituoso delirante, como também o histórico de informações que, ao serem criticamente relacionadas entre si, convertem-se no substrato necessário para que tais vivências se transformem qualitativamente em experiências formativas. [...] Contudo, a crítica a tal estado de coisas, que pode, inclusive, estimular a revitalização do significado da Bildung, não pode ser apartada do uso desta mesma tecnologia que é, hoje em dia, majoritariamente utilizada para a reestruturação da semiformação (Zuin, Zuin, 2017, p. 433).

Diante do panorama conceitual da teoria da semiformação de Adorno podemos inferir, segundo Valquíria Padilha (2020), que a juventude é assolada de maneira mais feroz. Isso porque a Indústria Cultural utiliza seus artefatos de monopólio de consciência sobre aquelas e aqueles que estão no processo de formação identitária. "Os adolescentes e jovens podem ser pessoas mais suscetíveis aos apelos da sociedade de consumo por estarem ainda formando sua personalidade e buscando definir sua identidade" (Padilha, 2020, p. 2).

Os hobbies, momentos de lazer e ócio, interações pessoais no plano digital e corporal, as preferências de consumo da moda, da música e da arte, estão todas imersas no universo estruturalmente pensados para manter a juventude submissa aos parâmetros estabelecidos. Os padrões estéticos de cultura e arte infiltram nos jovens com uma grande intensidade para modular as mentalidades com o único intuito de estabelecer relações com o mundo do capital financeiro (Padilha, 2020).

Existe uma crise formativa vivenciada globalmente que tenta substituir as culturas locais por uma universal que é manifestada pela semicultura e semiformação, preconizadas por Adorno. A juventude torna-se massa de manobra do capitalismo. Isso porque inconscientemente adequa-se aos processos de formação neoliberais perdendo em alguns aspectos o senso crítico diante de determinadas realidades. Não obstante, a semiformação da juventude é uma pauta que pode ser vislumbrada nas salas de aula quando a autonomia das educandas e educandos é tolhida por educadores que imersos no ambiente da semiformação insistem nos métodos de repetição e carentes de reflexões críticas capazes de demonstrar a realidade (Maar, 2023).

A partir desse panorama algumas jovens e alguns jovens buscam desvencilhar-se da semiformação e da semicultura através de movimentos sociais, movimentos estudantis, projetos culturais e artísticos, entre outros lugares que permitem um determinado resgate das culturas regionais e locais, bem como uma criticidade mais efetiva. Mas infelizmente não são todas e todos que têm essa vivência. Entretanto, a maior parte da juventude passa pelas salas de aula que podem tornar-se um ambiente de autenticidade e formação crítica, auxiliando no resgate das genuínas culturas e no despertar da consciência crítica dos sujeitos ali inseridos.

Outra questão a se destacar sobre a diferença da formação das elites e das classes populares é que a semiformação das elites revela um paradoxo: embora disponham de amplo acesso a escolas, universidades e bens culturais, esses grupos muitas vezes reduzem a educação a um instrumento de distinção social. O conhecimento, em vez de se constituir como experiência crítica e emancipatória, é convertido em capital simbólico que legitima privilégios. Nesse processo, a formação se esvazia de conteúdo reflexivo e aproxima-se da semicultura descrita por Adorno, onde o saber é consumido como mercadoria e não como processo de individuação.

Em contraposição a essa lógica, a cultura de periferia surge como espaço de

resistência e produção de sentidos que ultrapassam a mera adaptação às exigências do mercado. Movimentos culturais como o rap, o slam, o grafite e as batalhas de rima oferecem não apenas expressão artística, mas também um terreno fértil para a crítica social e para a construção de identidades coletivas. Esses espaços ampliam o horizonte de experiências, promovendo formas de educação não formal que confrontam a superficialidade da semiformação.

Dessa forma, enquanto as elites frequentemente reproduzem a cultura como ornamento ou status, a periferia ressignifica a cultura como prática viva, enraizada no cotidiano e voltada à transformação social. Ao transformar dor, exclusão e desigualdade em linguagem estética e política, a cultura periférica abre caminho para experiências formativas que se opõem à lógica da semicultura, reafirmando o potencial emancipador da arte e da educação quando ligadas à realidade concreta dos sujeitos.

4.2.2 Desdobramentos da semiformação e semicultura na educação contemporânea

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2023, p. 119). Através dessa citação temos um pedido de Adorno para a educação nos dias atuais. A grande premissa da educação ser efetivamente contra o fascismo e toda forma de totalitarismo vai de encontro com as categorias de semiformação e semicultura, porque para os mandantes do poder totalitário a apropriação da cultura é valiosa e essencial. Por isso, por primeiro faz-se um processo de monopólio que leva à semiformação, para depois instaurar a barbárie, como nos diz Adorno (Adorno, 2023).

Se existe um caminho de educação contrária à efetiva criticidade, não seria o contraponto disso que traria uma perspectiva voltada aos sujeitos que procurariam resgatar sua subjetividade e autenticidade por meio de práticas educativas? Adorno defende que na educação da primeira infância há uma solução de uma formação subjetivista. Tal proposta não seria algo egóico, mas longe disso traria para as crianças a capacidade de escolhas conscientes diante da sociedade. O autor não propõe metodologias de formação, mas descreve o anseio por uma educação não-determinista de caráter emancipatório. Se a tomada da estética foi capaz de uma subversão de valores éticos em prol do nazismo instaurado na Alemanha, para Adorno, esse processo poderia tornar-se repetido muitas vezes na sociedade

capitalista contemporânea e a educação seria o meio mais eficaz da não permissão desses acontecimentos.

> Antes é de se supor que o fascismo e o horror que produziu se relacionam com o fato de que as antigas e consolidadas autoridades do império haviam ruído e se esfacelado, mas as pessoas ainda não se encontravam psicologicamente preparadas para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente. É por isso que as estruturas de autoridade assumiram aquela dimensão destrutiva e – por assim dizer – de desvario que antes, ou não possuíam, ou seguramente não revelavam (Adorno, 2023, p.129).

Para Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) a formação do mundo capitalista traz uma dimensão simbólica que é singular e complexa por envolver signos de transformações das culturas locais em detrimento de uma cultura global. Por outro lado, os autores comentam que a Indústria Cultural não produz apenas uma semicultura mas por meio dela condiocionamentos determinantes do processo formativo estrutural do meio social. Segundo eles é criada uma camada ilusória que permeia as mentalidades e até mesmo quando achamos que estamos fazendo atos de liberdade, na verdade estamos submetidos a algum tipo de apropriação e usurpação daquilo que somos essencialmente, isso porque tomamos uma nova identidade que nos é imposta exteriormente. Isso é muito observável em grupos juvenis que seguem um tipo de moda e padrões estéticos para se enquadrarem dentro de uma tribo ou grupo social. Será que todas as características, vestimentas, comportamentos são baseados na escolha ou são coagidos a seguir tais princípios para estar em determinados ambientes e grupos?

Para Adorno a semiformação é prejudicial ao ser humano por dar uma ilusão de conhecimento correto e comprovado cientificamente, isso se deve ao fato de que a Indústria Cultural é capaz de produzir uma sensação de conhecimento amplo, no qual a pessoa se sente informada e conhecedora de várias situações. Por isso, para aquelas e aqueles que estão submetidos a esse processo, existe algo enraizado que é difícil de transformar-se, isso porque aceitam aquilo que lhes foi imposto e as tentativas de tomadas de consciência são sabotadas pelo conformismo da aceitação de ideais já fixados em suas mentes pelos meios de manipulação. Na educação formal, em especial da juventude, existe o desafio de transformação da massa amorfa para a consciência crítica. Pela observação na sala de aula, alunas e alunos contrapõem os docentes em prol de suas concepções formadas nas redes sociais,

blogs e sites que não comunicam, em algumas vezes, saberes científicos consolidados. E com isso questionamentos são levantados nas mentalidades desses discentes como: Porque tenho que acreditar nesse conhecimento científico? Qual a validade dessa afirmação? Devo acreditar em minhas professoras e professores ou seguir com aquilo que me é ensinado pelas redes sociais? Entre tantos outros questionamentos que se confundem com a busca de um saber, mas que carregam a falta de aceitação que talvez seus pressupostos não seriam corretos. Nesse ponto se encontra o perigo da semiformação e semicultura , porque as tentativas de mudanças de perspectivas são anuladas por conhecimentos pré-estabelecidos que não podem ser questionados porque são considerados sistematicamente verdadeiros (Zuin. Pucci, Ramo-de-Oliveira, 2000).

> Para Adorno, a não-cultura pode ser converter em consciência crítica, pois ainda conserva certa dose de ingenuidade, ceticismo e ironia. Já a semicultura, que solapa violentamente essas virtudes, esmera-se na produção do conformismo e da fácil aceitação da realidade. Se consideramos válida essa de educação, torna-se inevitável a observação de que, nos dias de hoje, esse tipo de consciência irônica e cética está fadada a ser extinta. Para tanto, basta observar o alcance global das formas de conduta que estão atreladas ao consumo dos produtos semiculturais, difundido pelos *mass media.* Talvez estejamos fazendo parte de uma época na qual não se possa identificar um autêntico conhecimento popular proveniente dos grupos sociais marginalizados. Um conhecimento portador de signos capazes de prover as condições para que esses abandonem o estágio primitivo de consciência ingênua, para atingir o status de consciência crítica. Com efeito, atualmente a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica não é tão simples de ocorrer como possa parecer à primeira vista (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2000, p.120).

Em observação aos escritos de Adorno percebe-se que a semiformação e semicultura, são cadenciados a tornar-se barbárie, isso porque o conceito de barbárie envolve um efeito psicológico comunitário aceito por cada indivíduo pertencente ao sistema. Por isso a demanda de análise das jovens e dos jovens é necessária, porque a barbárie é iminente na sociedade capitalista contemporânea, não só por meio da juventude, mas de todas as outras faixas etárias. Todavia, a juventude como já dissemos, está em seu auge de formação de identidade e uma educação contra a barbárie e consequentemente combatente da semiformação pode ser efetiva no processo de superação de ideais políticos e sociais, que insurgem contra a dignidade e liberdade de consciência das jovens e dos jovens em formação identitária (Cássio, 2019). No entanto, quando a identidade é construída a partir dos métodos não-críticos existe uma dificuldade formativa em transformar essa realidade

porque esbarra na individualidade usurpada pelo poder.

> É muito difícil que um sujeito semiformado, que se conforma com a realidade existente, integrado a lógica de mercado e aos produtos culturais, seja capaz de se libertar e experimentar a cultura conscientemente. Essa dificuldade se deve ao fato de que no sistema capitalista os homens relacionam uns com os outros por meio das trocas mercantis, e por isso o sujeito se encontra numa condição em que a sua cultura foi contaminada pelas determinações do mundo das mercadorias, que para superá-la ele deve resistir à sua reificação (Pereira, 2019, p. 107).

Como nos disse Gabriel Pereira (2019), a dificuldade do sujeito semiformado encontrar um caminho de consciência cultural é dificultada por todo um aparato que o faz alienar-se. Por isso, de acordo com Rita Vilela (2010), Adorno tensiona o que é verdade e o que não é verdade nos parâmetros da informação. É característico da semiformação e da semicultura ocultar-se na inverdade para trilhar seus caminhos de soberania. Já a verdadeira formação é capaz de trazer uma autonomia pelo contato com a verdade. Isso é manifestado no fenômeno das fake-news que assolam as mídias digitais, ora, pensamentos falsos são espalhados e aceitos como forma de verdades, muitas vezes utilizando-se do negacionismo científico, informativo e cultural. E isso é tomado como verdade absoluta e inquestionável, semelhante a dogmas. Mas são questões da esfera material que podem ser questionadas e combatidas e até mesmo comprovadas cientificamente. Nesse processo o poder cego dos coletivos obscurece a mentalidade de mulheres e homens, incluindo-se os jovens que têm acesso mais vertiginoso aos meios de comunicação social. Explicitando essa narrativa tivemos as eleições presidenciais do ano de 2023, nas quais inverdades foram disseminadas como formas de informações seguras e confiáveis, no entanto, eram carregadas de falsidades em vários aspectos, todavia várias pessoas não aceitavam se propor um devido questionamento crítico capaz de ler a realidade como ela é. Outro exemplo foi o negacionismo científico propagado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, quando no auge da pandemia da COVID-19 espalhou falsidades acerca da vacinação, possibilitando assim um grande número de mortes decorrentes da doença. Nesses processos que se entremeiam com a política brasileira é exemplificado que a semiformação pode acarretar efeitos catastróficos. Novas barbáries vão sendo vivenciadas porque existe uma ideologia dominante capaz de subverter as mentalidades.

Diante dessas ponderações, fica o questionamento: a educação em seus

diversos âmbitos (formal, informal e não formal) é capaz de resgatar as pessoas do delírio que é a semicultura e a semiformação? Pucci (2010) recorda o ensaio “Educação – para quê”, no qual Adorno ressalta dois processos distintos: a aptidão à experiência e a individuação. O primeiro revela-se como o contato que principalmente crianças e jovens devem ter em sua formação, algo ligado à experiência com a realidade da existência, no qual foge dos mistérios incutidos por meios tecnológicos que, para Adorno, podem inebriar o ser humano. Quando esses chegam na fase da educação formal, desenvolvem uma aversão aos ensinamentos das professoras e professores porque estão acostumados com o mundo digital que é, muitas vezes, irreal e ilusório. O segundo processo é o da individuação, que para Adorno é contrária ao individualismo. Individuação é o desenvolvimento de pessoas capazes de manter o caráter da autonomia. Para a época de Adorno, na Alemanha, existia uma educação voltada para os coletivos, só que isso não era benéfico porque culminou na fundação do Estado Nazista. Atualmente, com os processos educativos que temos conhecimento, é possível uma educação para a experiência e a individuação? Trata-se, portanto, de repensar os sentidos da educação em tempos de massificação e superficialidade, resgatando sua potência formadora diante de uma cultura que fragmenta, distrai e desumaniza. Que caminhos a escola, as práticas educativas e a sociedade civil ainda podem trilhar para reencantar a formação humana com base na autonomia crítica e na experiência concreta?

4.3 Adorno e a educação para a emancipação

Os processos de semicultura e semiformação são instituições ministradas pela Indústria Cultural detentora do capital financeiro e cultural. Ela rege a vida das pessoas em uma busca de aceitação passiva dos seus ensinamentos. Theodor Adorno reflete a partir dessa constatação a educação como ferramenta emancipatória.

Luciana Zambel e Luís Antônio Lastória (2016) defendem que o desafio da educação seria “possibilitar o pensamento crítico e desenvolver a autonomia do indivíduo” (Zambel; Lastória, 2016 , p. 2206). Esse movimento para a criticidade e autonomia é relacionado com a esfera da emancipação. Emancipação, nesse sentido, significa “criar condições para que cada um possa viver livremente, e assim ser capaz de desenvolver todas as suas potencialidades.” (Zambel; Lastória, 2016 ,

p. 2205). Dado os conceitos vislumbramos o objetivo da pesquisa: encontrar por meio da análise dos conceitos de semiformação e semicultura em jovens do Ensino Médio, potencialidade de pensamento crítico emancipatório.

Para isso, faz-se necessário nesse subtítulo nos debruçar na obra Educação e Emancipação que é composta de quatro conferências escritas por Adorno e quatro entrevistas de Adorno concedidas a Hellmut Becker e Gerd Kadelbach. (Adorno, 2023). Não obstante dos apontamentos que iremos fazer sobre a educação da juventude na contemporaneidade relacionada com os escritos de Adorno.

No primeiro capítulo, intitulado “O que significa elaborar o passado”, Adorno (2023) argumenta que essa elaboração não se limita a uma memória estática dos acontecimentos históricos, mas configura-se como um processo de análise crítica dos mitos e justificativas que deram voz e legitimidade a atitudes não emancipatórias ao longo da história da humanidade. Ao citar o processo ideológico nazista, o autor enfatiza a necessidade de discutir profundamente as raízes, os métodos e a elaboração do mal disseminado. Por meio da afirmação de que “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que forem eliminadas as causas do que passou” (Adorno, 2023, p. 49), Adorno ressalta a imprescindibilidade de uma educação orientada para a memória crítica, pois o esquecimento ou ocultação das causas pode resultar na repetição de novas catástrofes. Desafiar as narrativas dominantes constitui um passo fundamental para uma verdadeira elaboração do passado, segundo o autor. No contexto da educação brasileira contemporânea, um exemplo significativo desse esforço reside na educação antirracista desenvolvida nas ruas e escolas, que, por meio da rememoração das atrocidades e da realização de análises críticas, contribui para a construção da consciência e da luta contra o racismo ainda presente e disseminado em nossa sociedade.

Em “A filosofia e os professores” é descrito a importância do conhecimento filosófico no instigar do senso crítico. A própria maneira de se fazer filosofia é um rompimento com o senso comum. Ora, podemos fazer uma comparação que a semiformação é um senso comum disseminado e a formação é um senso crítico, estipulado, pensado além das aparências. Adorno coloca no trabalho das professoras e professores a necessidade de instigar novas perspectivas nos estudantes.

Em “Televisão e formação”, Adorno (2023) reflete sobre o poder massificador e ideológico dos meios de comunicação, mas também na capacidade dos mesmos

serem ambientes de formação cultural e informativa. Na formação da juventude contemporânea temos um mundo tecnológico à disposição e isso pode acarretar benefícios ou malefícios. Nos diz Adorno sobre como utilizar esses meios:

> Pelo prisma do veículo de comunicação de massa a tarefa que se coloca seria encontrar conteúdos e produzir programas apropriados em seu conteúdo para este veículo, e não impostos ao mesmo a partir de seu exterior. Esta talvez seja a grande contribuição de nosso debate: tudo o que elaboramos positivamente – o significado do elemento informativo e documentário, a importância da montagem e do distanciamento frente ao realismo, a importância de uma interação entre pesquisa e produção, o rompimento de toda a esfera íntima da escola e por fim a interação entre programas especiais e programação geral - , que são inovações que parecem estar em conformidade com a configuração social e tecnológica específica desse veículo de comunicação de massa, e que todos parecem se opor a tentativas de copiar ou divulgar em sua forma ou em seu conteúdo quaisquer bens culturais tradicionais por meio da televisão. Nestes termos apresentaria uma espécie de cânone ou linha de orientação para o que deveria ser o rumo da televisão, para que ela represente um avanço e não um retrocesso do conceito de formação cultural (Adorno, 2023, p. 94-95).

Adorno (2023) debate sobre a semiformação espalhada pela televisão. Podemos fazer um paralelo com a era digital que a juventude vivencia diariamente por meio das redes sociais de interação rápida. No ambiente virtual toda informação é espalhada de maneira rápida e o filtro da veracidade muitas vezes é retirado em prol da aceitação passiva dos usuários. Todavia é necessário ressaltar que por mais que a ideologia dominante seja espalhada pelos meios digitais também existem canais de informações e análises conscientes acerca da realidade.

> Em primeiro lugar, compreendo “televisão como ideologia” simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor as pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (Adorno, 2023, p. 80).

Em “Tabus acerca do magistério”, Theodor Adorno escreve a seguinte colocação:

> 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. E para isso ela precisa se libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte

> dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto (Adorno, 2023, p. 117).

A “desbarbarização” constitui o objetivo central da educação escolar, e Adorno enfatiza a importância fundamental do papel das professoras e dos professores nesse processo. Para ele, a formação das crianças é essencial para a construção de sujeitos conscientes. Na citação mencionada, evidencia-se a preocupação com a erradicação da barbárie, manifestada na violência e nos preconceitos, dos grupos sociais existentes. Para tanto, os docentes devem estar atentos a falas, gestos e comportamentos que possam desencadear atitudes agressivas; não se trata de responsabilizá-los pela criação dos estudantes, mas sim de alertá-los na medida do possível sempre que perceberem manifestações que conduzam à barbárie, como os preconceitos sociais. Este constitui um desafio emancipatório que vai além da simples transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, exigindo o desenvolvimento da conscientização crítica. Contudo, Adorno reconhece a complexidade inerente à formação cidadã e, por isso, não atribui exclusivamente aos educadores a responsabilidade pela formação de sujeitos emancipados.

José Leon Crochík (2000) em seus estudos sobre Teoria Crítica e preconceitos sociais pensa através dos teóricos de Frankfurt o conceito de personalidade autoritária que é uma espécie de narcisismo utilizado para deter poder e comandar. A pesquisa de Adornou voltou-se para a descoberta dos motivos do antissemitismo na alemanha nazista. De acordo com Crochík vários autores como Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford e o próprio Adorno se utilizaram da psicanálise e da análise da subjetividade para explicar os pensamentos e ações tendenciosas para o massacre de outros semelhantes. Horkheimer e Adorno crêem que o preconceito não se relaciona em primeira instância com o alvo que é atacado, mas por uma necessidade implícita do que ataca. Isso é formado por meio de uma estratégia de defesa de um grupo que é incutida em uma pessoa que passa considerar algum outro grupo como ameaça aos seus princípios. A personalidade de cada indivíduo também é levada em conta no momento de aderir às ideologias desses grupos que excluem outros por conta de estabelecer privilégios e poder. Cito Crochík:

> Conforme podemos concluir dos resultados obtidos, mesmo após meio século, o preconceito continua a estar associado à ideologia que o indivíduo defende e às características de personalidade. Assim, essas variáveis não

> só não deveriam ser ignoradas nos estudos sobre o preconceito, como serem entendidas como marcas substanciais desse fenômeno. Só a presença delas, contudo, não é suficiente, conforme vimos argumentando neste ensaio, é necessário também um entendimento desses conceitos à luz das contradições sociais e dos conflitos psíquicos (Crochík, 2000, p.95).

Como observado por Crochík (2000) não é uma tarefa simples identificar as raízes e motivos dos preconceitos, já que envolve uma gama de questões que perpassa da individualidade à coletividade. Por isso, por alguns momentos Adorno é considerado um pessimista ao apontar que a desbarbarização da sociedade é um processo lento, demorado e até mesmo utópico, porque a conscientização dos sujeitos perpassa por inúmeros pontos que a educação pode ou não afetar.

No capítulo “Educação após Auschwitz” temos o ponto nevrálgico do compilado. Isso porque Adorno (2023) busca estabelecer relações da semiformação com o holocausto nazista. Demonstra que a afetação da cultura não fica em si mesma, mas transborda em questões ideológicas e consequentemente políticas. Adorno diz:

> Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa (Adorno, 2023, p.129).

Com essa afirmação, o autor retoma as características da semiformação causadas pela Indústria Cultural. Relata o termo “consciência coisificada” como sendo uma objetificação em detrimento da subjetivação. Quando somos transformados em meros receptores e não promotores da nossa própria consciência. Diante desses percalços a educação, em específico a educação política deve ser capaz de não permitir a repetição das atitudes de barbárie que marcaram os horrores do holocausto nazista e outros tipos de genocídio espalhados no mundo. Com essas considerações de Adorno: como trabalhar para que os jovens percebam a complexidade de suas ações nos coletivos? Com certeza envolveria um processo lento e gradativo de exposição dos perigos e atrocidades que a semiformação pode acarretar.

> Para Adorno, a educação jamais pode fixar-se em modelos pré-estabelecidos, isto é, em modelos de ensino. Essa modelagem, de acordo com ele, formaliza a educação, o que a impede de se desenvolver, e, portanto, de tornar-se crítica de si mesma. Quando a escola não está

> aberta para refletir-se criticamente, ela se comporta tal como as fábricas, colocando-se distante do aluno e tratando estes como se fossem “objetos”. Esse “modelo” de educação que se pauta pela formalidade impede ao aluno de emancipar-se. Trata-se de uma visão educacional pautada por certo tipo de autoritarismo. A partir dele, o aluno é visto como aquele que não sabe, portanto, um ser passivo; e, o professor, como àquele que tem a posse do saber, ou seja, um ser ativo (Zambel; Lastória , 2016, p.2209-2010).

Quando no processo educativo os docentes colocam suas alunas e alunos como meros objetos receptores de um conhecimento pré-estabelecido ocorre o fenômeno, nos ditames de Paulo Freire, chamado de educação bancária. Essa é capaz de tolher a fagulha de pensamento autônomo existente nos discentes, gerando assim um conformismo diante de padrões pré-estabelecidos. No entanto, isso não é culpa das professoras e professores, mas de um sistema arquitetado no qual os mesmos estão imersos (Brighente; Mesquida, 2016, p.155).

Na entrevista “Educação – pra quê?”, Adorno constata a seguinte afirmação:

> Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação (Adorno, 2023, p. 154).

Aqui existe um reforço na questão da educação para a individuação, para a conservação e o resgate da pessoa consciente de si e do mundo que o cerca. Segundo Luiz Fabiano (2010), a racionalidade técnica proporcionou a instrumentalização da razão reflexiva que levou a irracionalidade e dominação pelos poderosos. Uma educação voltada para a subjetivação é um dos “remédios” para permitir a não-objetivação da consciência crítica emancipatória. Não obstante, as práticas educativas que se mostram nas tendências libertárias tendem a cumprir melhor esse papel do que as teorias tradicionais que não aguçam o senso reflexivo das alunas e alunos. A destituição dos discursos coletivistas como alertam Zambel e Lastória (2016) retrata um objetivo da educação emancipatória. Isso porque precisa existir o senso questionador das educandas e educandos. Questionar sobre os “porquês” é uma forma de criticidade.

> Desenvolver a autonomia é ser capaz de acabar com os discursos coletivistas (ou individualistas), como se a escola fosse uma fábrica em que todos devessem seguir as ordens do diretor ou do encarregado. Como nos lembra Adorno, um dos riscos que a educação está sujeita, sobretudo nos estabelecimentos de ensino, é a manutenção de discursos coletivistas. Frases ouvidas com muita frequência como as do tipo: “é preciso vestir a camisa da escola”, ou ainda, “a escola precisa falar uma só língua” ilustram

> com precisão tais discursos (Zambel; Lastória, 2016, p. 2.215).

Em “A educação contra a barbárie”, Adorno (2023) coloca na educação a capacidade de “desbarbarizar” e isso não apenas na educação escolar, mas na relação familiar entre mães e pais, filhas e filhos. Adorno constata que a partir de qualquer indício de barbárie na vida das crianças, essas devem ser conscientizadas de modo a entenderem que as situações não são boas essencialmente.

O último capítulo chama-se “Educação e Emancipação”, nele Adorno (2023) reflete sobre o conceito de esclarecimento sob o viés kantiano. Que é o processo de sair da menoridade para a maioridade, que seria a tomada da consciência e si e do mundo que o cerca. Adorno fala sobre uma educação igualitária que não reproduza as desigualdades sociais. Mesmo diante dos limites de temporalidade entre as escolas alemãs do século XX e as escolas brasileiras do século XXI é necessário o apontamento adorniano em relação ao consentimento de uma educação cultural e informativa que não se fixe em questões como classe e capital financeiro. Por fim, Adorno ressalta que a ânsia em transformar outras pessoas pode ocasionar catástrofes como a barbárie, isso porque se as educadoras e os educadores se debruçam em mudar totalmente a mentalidade das alunas e alunos pode acontecer a questão de padronização que é o contrário da educação para a emancipação.

Faz-se necessário refletir que a educação formal pode ser reprodutora de uma educação não emancipatória. Isso porque a instituição escolar não está isenta dos efeitos da semiformação e semicultura. Quando no ambiente escolar não são permitidas novas perspectivas dos discentes, novas metodologias, novas reflexões, a escola está sendo moduladora e repressora, uma serva da Indústria Cultural. Essa pré-determinação é o ponto culminante para não acontecer a verdadeira emancipação.

> A formalização faz com que os alunos vejam o mundo somente a partir daquilo que a escola julga ser o verdadeiro, enquanto instituição onde se concretizam as políticas do Estado para a educação, destruindo a capacidade imaginativa tão importante para o desenvolvimento da criança. Se perseguir tão somente esse formalismo a escola se colocará como a detentora da verdade, e o aluno como o receptor; a sala de aula, por sua vez, se apresentará como espaço de afirmação de verdades e não como lugar de construção e desconstrução de ideias. Imbuída de uma perspectiva técnica a escola passa a funcionar como reprodutora do sistema vigente; como instrumento de massificação e manipulação, mas não como produtora de uma consciência verdadeira, tal como sublinha Adorno (Zambel; Lastória, 2016, p. 2210-2211).

Segundo Zambel e Lastória (2016), a concretização de uma educação escolar verdadeiramente emancipatória ocorre quando a instituição educativa se distancia de práticas autoritárias que, historicamente, vêm restringindo a autonomia e a liberdade dos sujeitos no processo educacional. Essas práticas, que muitas vezes impõem uma disciplina rígida, hierarquias inflexíveis e silenciamento das vozes discentes, funcionam como mecanismos que inibem a formação de sujeitos críticos e autônomos. Além disso, a superação da falsa ideia de que a educação deve ser dissociada da realidade concreta dos educandos é fundamental para que a escola cumpra seu papel social transformador. A educação precisa estar profundamente conectada às experiências, contextos históricos, culturais e sociais nos quais os estudantes estão inseridos, reconhecendo suas especificidades e desafios.

É igualmente imprescindível considerar a função política da educação, que não deve ser vista apenas como um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas como um terreno estratégico para a resistência contra as barbáries sociais, entendidas como as formas de violência, exclusão, preconceito e opressão que marcam as estruturas sociais. Nesse sentido, a educação emancipatória deve promover a conscientização crítica dos educandos acerca dos efeitos prejudiciais da massificação cultural e ideológica, fenômeno que homogeneíza comportamentos, restringe o pensamento crítico e favorece a reprodução acrítica dos discursos dominantes. O desenvolvimento de um senso de autonomia intelectual, aliado a um olhar crítico sobre as situações cotidianas, configura-se como um aspecto central para a formação de sujeitos capazes de questionar e intervir na realidade social.

Ademais, não se pode ignorar a necessidade de que a própria educação esteja submetida a um processo contínuo de autocrítica e reflexão. Somente por meio dessa análise interna a instituição escolar poderá identificar se está cumprindo efetivamente sua missão emancipatória ou se está, ao contrário, servindo como um instrumento reprodutor dos esquemas ideológicos vigentes, que mantêm e legitimam desigualdades, opressões e formas de dominação. Essa autoavaliação crítica é vital para que a educação se mantenha viva, dinâmica e comprometida com a transformação social, renovando constantemente seus métodos, conteúdos e práticas pedagógicas.

5 RELATO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DAS AULAS DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

Nesta seção descreveremos o processo de observação participante para analisarmos os conceitos de semiformação e semicultura na vivência dos estudantes. É relevante salientarmos que existe uma parcela da juventude que não é semiformada, pois tem acesso a inúmeras formas de conhecimento cultural, e mesmo quem está esbarrando com conteúdos de semiformação pode ter uma boa consciência cultural, social, política e cidadã. Dessa maneira, não analisaremos a proporcionalidade da presença ou não presença de semiformação e semicultura na vida de jovens estudantes, mesmo porque não existe uma régua que mede isso quantitativamente, algo audacioso, talvez impossível, por envolver uma enorme quantidade de questões relacionadas à vida dos estudantes pesquisados. Todavia, analisaremos indícios da presença de semiformação e semicultura e, até mesmo, pontos positivos apresentados por esses estudantes.

Para isso foi realizada uma observação participante nos meses de março e abril do ano de 2024. Os relatos dessa observação serão descritos nessa seção em que narrarei minhas impressões nas três salas de aula acompanhadas (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio). As disciplinas acompanhadas foram filosofia e sociologia e o motivo da escolha das mesmas é que essa pesquisa nasceu em 2022, ano que lecionei filosofia e sociologia em uma escola. Também por serem disciplinas que trabalham mais incisivamente questões humanitárias e sociais, promovendo debates acerca da realidade, da cultura e do conhecimento. Logicamente, todas as disciplinas têm o seu caráter emancipatório, todavia foram escolhidas essas para se ter um recorte mais preciso. É importante dizer que as salas foram escolhidas através de uma conversa com a diretora da escola por conta de adequação de horários para a pesquisa.

Outro ponto importante de salientar é que, pela grade curricular do ano de 2024, no estado de Minas Gerais, havia apenas uma aula de filosofia e uma de sociologia na semana, por isso acompanhei um total de 24 aulas, que não foram sempre em sequência, por conta de outras atividades do meu cotidiano. Os dias da pesquisa foram terça, quarta e sexta-feira. Às terças-feiras acompanhava as aulas de Sociologia do 3º ano, Filosofia do 2º e Sociologia do 1º. Às quartas-feiras acompanhava a aula de Sociologia do 2º ano. E às sextas-feiras acompanhava as

aulas de Filosofia do 3º e 1º ano, totalizando 6 aulas semanais. O acompanhamento das aulas não foi completado em um mês por conta de dois motivos: o primeiro foram as paralisações dos docentes no Estado de Minas por conta de melhorias no salário e condições de trabalho e o segundo foi por conta de feriados.

Para um melhor entendimento do processo elaborei um quadro seguindo a ordem cronológica dos acompanhamentos das aulas. Esse quadro também contém os conteúdos lecionados pelos professores. Trago os conteúdos porque a reação dos estudantes pode estar em consenso com o que está sendo trabalhado pelos docentes ou não e isso é um fator de análise.

Quadro 1 - Aulas acompanhadas pela observação participante

(continua)

Disciplina	Data	Turma	Conteúdo
Filosofia	08/03/24	1º ano	Pré - Socráticos
Filosofia	15/03/24	1º ano	Questionamento acerca da prática da filosofia
Filosofia	05/04/24	1º ano	Mito da Caverna de Platão
Filosofia	19/04/24	1º ano	Trabalho sobre o Mito da Caverna de Platão
Filosofia	05/03/24	2º ano	Filosofia no Iluminismo
Filosofia	26/03/24	2º ano	Immanuel Kant
Filosofia	02/04/24	2º ano	Avaliação Semestral
Filosofia	16/04/24	2º ano	Dialética Hegeliana
Filosofia	05/03/24	3º ano	Regimes Políticos
Filosofia	15/03/24	3º ano	Trabalho Avaliativo
Filosofia	05/04/24	3º ano	Visões filosóficas do belo
Filosofia	19/04/24	3º ano	O que é arte?

Quadro 1 - Aulas acompanhadas pela observação participante

(conclusão)

Disciplina	Data	Turma	Conteúdo
Sociologia	05/03/24	1º ano	Texto sobre Durkheim, Marx e Weber
Sociologia	26/03/24	1º ano	O Surgimento da Sociologia
Sociologia	02/04/24	1º ano	Avaliação Bimestral
Sociologia	16/04/24	1º ano	Atividade de Recreação no pátio da Escola
Sociologia	06/03/24	2º ano	Trabalho sob o olhar sociológico
Sociologia	27/03/24	2º ano	Atividade de Recreação no pátio da Escola
Sociologia	03/04/24	2º ano	A Divisão Social do Trabalho
Sociologia	17/04/24	2º ano	Trabalho sobre A Divisão Social do Trabalho
Sociologia	05/03/24	3º ano	Educação e Mercado de Trabalho
Sociologia	26/03/24	3º ano	Questionário da Disciplina de Humanidades e Ciências Sociais
Sociologia	02/04/24	3º ano	Avaliação Bimestral
Sociologia	16/04/24	3º ano	Exercício sobre Trabalho e Sociedade

Fonte: Pesquisa

Quadro 2 - Relação dos temas trabalhadas por disciplina

Disciplina	Série	Tema
Filosofia	1º ano	Início da Filosofia e Pré-Socráticos
Filosofia	2º ano	Filosofia Iluminista
Filosofia	3º ano	Regimes Políticos e Estética Filosófica
Sociologia	1º ano	Surgimento e clássicos da Sociologia
Sociologia	2º ano	Divisão Social do Trabalho
Sociologia	3º ano	Estética Filosófica Mercado de Trabalho

Fonte: Pesquisa

Relatarei as percepções de cada ano. Sem desconsiderar a inevitável presença da minha subjetividade na análise, discutirei as formas como se apresentam as categorias de semiformação e semicultura. Também procurarei relatar os momentos das aulas que os estudantes procuraram ter senso crítico diante dos conteúdos apresentados.

5.1 Primeiro Ano do Ensino Médio

A sala do Primeiro Ano do Ensino Médio era composta por 34 estudantes. O período do ano letivo em que realizei a pesquisa foi no primeiro bimestre, então a turma estava em momento de adaptação, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Quando fui apresentado à turma, na aula de Sociologia, expliquei brevemente os objetivos da pesquisa e sentei no fundo da sala a pedido do professor. A sala prestou atenção na minha explicação e não questionaram sobre o que disse. Tive a impressão que de primeiro instante entenderam que seria um estagiário como os outros que frequentam a escola por conta do PIBID (Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência), todavia aos poucos fui explicando para os estudantes o sentido de minha presença na sala deles.

5.1.1 Aulas de Sociologia do Primeiro Ano do Ensino Médio

Acompanhei quatro aulas de Sociologia, no Primeiro Ano do Ensino Médio, todas às terças-feiras. O tema principal das aulas foi o surgimento e os principais teóricos da sociologia e no meio disso surgiam assuntos sobre a realidade político-social na contemporaneidade. Essas aulas aconteciam após o intervalo e por conta disso os estudantes voltavam agitados e eufóricos para a sala de aula.

Na primeira aula, as alunas e alunos começaram a questionar sobre questões relacionadas à orientação sexual e heteronormatividade. Uma aluna alegou que se uma pessoa homossexual convivesse com héteros, provavelmente suprimiria seus desejos para não ser agredida. Diante disso, o professor explicou as questões relacionadas à orientação sexual e os estudantes começaram a dizer sobre o preconceito ao se referir a homossexuais como “boiola, viado…”, e mesmo na brincadeira mostravam ter um tipo de consciência sobre a gravidade dessas atitudes. No meio dessas questões, muitos estudantes não se importaram com os debates e estavam alheios ou até mesmo debocharam das questões, provando que, diante da distração, a educação não basta para ser um fator de emancipação. Isso demonstra que a experiência formativa tem alto teor subjetivo e que em uma sala de aula podem haver estudantes comprometidos e engajados e outros não.

Na segunda aula, o professor passou um questionário da disciplina de Humanidades e Ciências Sociais e os estudantes levantaram questões sobre auto identificação e políticas públicas, por conta da cor parda no questionário. O professor explicou sobre a questão de eugenia social e o processo de branqueamento da cultura e alguns alunos trouxeram um caso de racismo ocorrido na Espanha contra Vinícius Jr, um jogador de futebol brasileiro. Esse fato demonstra a necessidade dos estudantes relacionarem o conteúdo debatido em sala de aula com a própria vida.

Na terceira aula, o professor passou um texto sobre o surgimento da Sociologia e os estudantes leram o texto e responderam as perguntas. Notei que muitos não quiseram fazer a atividade e abaixaram a cabeça para não realizá-la. Nessa aula os estudantes mostraram-se cansados e desmotivados e o professor

não insistiu para que fizessem a atividade forçosamente. Aproveitei essa aula para falar mais um pouco sobre minha pesquisa e entregar os termos para que levassem para os responsáveis assinar.

Na última aula, os estudantes realizaram uma avaliação. Mostraram-se nervosos, pois era a primeira aula de Sociologia, no entanto o professor os acalmou. A avaliação ocorreu de maneira tranquila, mas muitos alunos e alunas entregaram a avaliação em branco.

5.1.2 Aulas de Filosofia do Primeiro Ano do Ensino Médio

Acompanhei quatro aulas de Filosofia, no Primeiro Ano do Ensino Médio, todas às sextas-feiras. O tema geral das aulas que acompanhei foi a contextualização do início da Filosofia Clássica na Grécia, bem como a questão dos pré-socráticos. As aulas de Filosofia também ocorrem após o intervalo e, tal qual nas aulas de Sociologia, os estudantes chegam agitados e demoram a se acalmar para prestar atenção no conteúdo que o professor traz. Por conta de ser um conteúdo mais historiográfico, nas aulas de Filosofia os estudantes não perguntam tanto sobre temas relacionados com o contexto político-social.

Na primeira aula, o professor explicou sobre o conceito grego de *arché* e os significados de substância primordial. A maior parte dos estudantes estava atenta, no entanto alguns estavam com seus aparelhos celulares o tempo todo. Nessa aula não houve questões levantadas pelos estudantes.

Na segunda aula, alguns estudantes fizeram perguntas pertinentes, como o sentido de se estudar filosofia e o porquê do professor ter escolhido essa graduação. O professor respondeu as perguntas de maneira descontraída e empolgante, o que fez boa parte da sala prestar atenção.

Na terceira aula de filosofia o professor passou o Mito da Caverna de Platão e explicou as questões epistemológicas e metafísicas que envolvem a narrativa. Nem toda sala se atentou para o conteúdo, entretanto uma aluna ficou interessada e fez várias perguntas para o professor que aprofundou o tema, principalmente sobre a questão da passagem da *doxa* (opinião) para a *episteme* (conhecimento da verdade).

Na quarta aula o professor passou um trabalho sobre o Mito da Caverna de Platão e a aula foi interrompida por um aviso da diretora sobre indisciplina na sala.

Após esse momento os estudantes discutiram a questão sobre os possíveis culpados e culpadas, e com isso a aula se encerrou.

5.2 Segundo Ano do Ensino Médio

O Segundo Ano do Ensino Médio era composto por 40 alunos. Uma sala bastante numerosa. Minha primeira aula com eles foi de filosofia. Nessa aula não me apresentei, porque o professor pediu para me assentar no fundo da sala quando cheguei. Me apresentei na primeira aula de Sociologia, expliquei o tema de meu trabalho e qual seria o objetivo de estar na sala.

De modo geral, a turma do Segundo Ano é plural, contendo estudantes atentos e outros que não se importam com o conteúdo. A seguir descreverei minha experiência nessa sala.

5.2.1 Aulas de Sociologia do Segundo Ano do Ensino Médio

As aulas de Sociologia do Segundo Ano do Ensino Médio aconteciam às quartas-feiras. O tema geral girava em torno da divisão social do trabalho. Essas aulas eram após o intervalo, então todas as vezes os estudantes chegavam agitados e eufóricos e demoravam para prestar atenção no conteúdo da disciplina.

Na primeira aula o professor entregou um texto sobre a visão sociológica do trabalho; os estudantes fizeram a leitura do texto e responderam algumas questões que estavam no final da folha. A maior parte da sala estava conversando sobre outros assuntos para além do texto, como relacionamentos, perfumes preferidos, trotes na escola, entre outros assuntos. Alguns aparelhos celulares foram confiscados pelo professor por ocasião do uso indevido dentro da sala de aula. O professor ia de carteira em carteira perguntando sobre dúvidas, mas nenhum estudante apresentou alguma.

Na outra aula que participei aconteceu uma atividade de recreação no pátio da escola; essa atividade acontecia em decorrência de um trote do 3º ano, mas todos os estudantes participavam. Nesse momento, fiquei observando os estudantes da escola de forma geral, eles conversavam sobre inúmeros assuntos, enquanto assistiam os estudantes do 3º ano fantasiados.

Da mesma forma que a primeira aula que acompanhei, nesta terceira o

professor trouxe um texto sobre a divisão social do trabalho e um mapa mental sobre o tema. Os estudantes copiaram do quadro o mapa mental enquanto conversavam e o professor novamente confiscou alguns celulares e fones de ouvido. O professor explicou o conteúdo e os estudantes prestaram atenção, mas não levantaram questões sobre o tema, sendo um pouco apáticos em relação ao conteúdo da aula.

Na última aula acompanhada nessa turma, o professor passou um trabalho sobre a Divisão Social do Trabalho, o qual seria apresentado na próxima aula. Os estudantes não levantaram questões sobre a execução do trabalho e o professor deu um tempo para eles se organizarem. Nessa aula distribuí os termos para os que responsáveis assinassem para a ciência das entrevistas e eles fizeram algumas perguntas como: “A entrevista será gravada?” “A gente é obrigado a participar?” “O que vamos ganhar ao participar da pesquisa?”. Procurei responder as perguntas de forma minuciosa explicando os benefícios e riscos descritos no Projeto de Pesquisa e os estudantes acenaram com a cabeça concordando.

5.2.2 Aulas de Filosofia do Segundo Ano do Ensino Médio

As aulas de filosofia do Segundo Ano do Ensino Médio aconteciam sempre às terças-feiras, com o tema Filosofia Iluminista.

Na primeira aula o professor estava trabalhando sobre epistemologia moderna e enquanto passava no quadro um texto sobre racionalismo e empirismo, os estudantes conversavam sobre diversos assuntos, entre eles: tatuagens, compra de livros usados e vídeos de redes sociais. Quando o professor iniciou a explicação, a maioria dos estudantes prestou atenção, mas alguns utilizavam aparelhos celulares no mesmo momento. Entretanto, logo os estudantes iniciaram uma conversa e não se escutava mais a explicação do professor, quando a aula foi encerrada.

A segunda aula teve como tema a vida de Immanuel Kant, com a mesma dinâmica da outra aula: o professor passou o conteúdo no quadro enquanto os estudantes conversavam e depois explicou o conteúdo. Durante a explicação, o professor fazia algumas indagações sobre o conteúdo, mas os estudantes não responderam as perguntas por ele feitas. Percebi que muitos abaixaram a cabeça e dormiam no momento da aula. Então o professor passou um trabalho avaliativo e

permitiu que os estudantes conversassem sobre os assuntos cotidianos e a aula terminou.

A terceira aula foi marcada pela avaliação bimestral. Essa foi realizada em dupla, com consulta às anotações dos cadernos dos estudantes. Percebi que alguns estudantes não estavam se importando com o momento avaliativo pois estavam jogando em seus celulares no mesmo momento que a avaliação acontecia e mesmo que o professor pedia para guardar os aparelhos, se mostravam resistentes. No meio das avaliações, alguns estudantes perguntavam sobre conceitos estudados e o professor explicava e assim foi no decorrer de toda a aula.

A última aula acompanhada teve o tema Dialética Hegeliana; os estudantes estavam mais interessados no conteúdo do que em outras aulas. Alguns fizeram questionamentos sobre a questão do passado, presente e futuro em Hegel, o professor procurou fazer várias analogias comparando com as fases da Lua e o ciclo de crescimento de uma árvore. Dois alunos ficaram intrigados com a questão filosófica da dialética e ao acabar a aula seguiram o professor para conversar sobre o que fora estudado em sala de aula.

5.3 Terceiro Ano do Ensino Médio

O Terceiro Ano do Ensino Médio era composto por 39 estudantes. Tive o primeiro contato na aula de Sociologia, me apresentei e contei um pouco do meu projeto. A turma já apresenta uma maior maturidade com os estudos, no entanto em algumas aulas mostraram-se mais preocupados com as questões de formatura e outras extraescolares.

5.3.1 Aulas de Sociologia do Terceiro Ano do Ensino Médio

As aulas de Sociologia no Terceiro Ano do Ensino Médio aconteciam às terças-feiras, com o tema Mercado de Trabalho.

Na primeira aula o professor estava trabalhando um texto sobre educação e mercado de trabalho, o qual tinha algumas questões para serem respondidas pelos estudantes. Os mesmos demoraram para iniciar a leitura do texto e conversaram sobre inúmeros assuntos ao mesmo tempo que liam, como o reality show Big Brother Brasil e Futebol Brasileiro. Notei que as alunas que estavam nas primeiras

carteiras estavam mais engajadas na leitura e compreensão do texto do que os meninos que estavam no fundo da sala de aula. No meio da atividade, uma aluna se levantou para falar de uma rifa de Páscoa e assim a turma toda se dispersou na discussão das possibilidades de arrecadar dinheiro para a formatura. Após essa questão, o professor deu visto nos cadernos e a aula se encerrou.

Na segunda aula o professor passou um trabalho avaliativo sobre a função do Estado, para ser feito em casa. Os estudantes estavam em menor número e começaram a falar novamente de formatura. Um grupo de meninas estava falando sobre um casamento que iria acontecer no final de semana. Um grupo de meninos falava do gosto por filmes de terror. No meio da aula, o assunto converteu-se para o desejo de entrar na universidade. O professor aproveitou o interesse para explicar questões relacionadas com ENEM, vestibulares, FIES e PROUNI. Metade dos estudantes diziam não querer um curso superior e outros desejavam realizar. Logo resolveram mudar de assunto e conversar sobre perfis fakes em redes sociais e o tempo da aula acabou.

A terceira aula foi a avaliação bimestral. As alunas e alunos realizaram a prova com atenção. Durante a avaliação perguntaram para o professor o significado das palavras irrelevante, multifacetado, norteador, perpetuação e detrimento. O professor pacientemente explicou várias vezes o significado, citando exemplos. Alguns estudantes disseram que não sabiam realizar a avaliação, pois não sabiam do conteúdo. O professor pediu para eles lerem com calma pois a maior parte bastava a interpretação, no entanto alguns entregaram as avaliações em branco.

Na última aula de Sociologia o professor passou um texto sobre Trabalho e Sociedade e pediu para os estudantes lerem e responderem as perguntas ao final do texto. Nessa aula não houve nenhuma discussão teórica, pois todos os estudantes estavam com conversas paralelas no momento da atividade. Uma aluna estava relatando para a sala ter viajado de avião para o Nordeste do Brasil e os estudantes perguntaram sobre sua experiência no período de viagem. Além disso, tiveram assuntos sobre festas e qual modelo de celulares era o melhor.

5.3.1 Aulas de Filosofia do Terceiro Ano do Ensino Médio

As aulas de Filosofia no Terceiro Ano do Ensino Médio aconteceram às sextas-feiras e tiveram dois temas: Regimes Políticos e Estética Filosófica.

A primeira aula que acompanhei foi no Dia Internacional das Mulheres e o professor começou falando da importância da valorização das mulheres na sociedade. Logo mudou de assunto e foi anotar no quadro o conteúdo sobre Regimes Políticos. Os estudantes copiavam o conteúdo e ao mesmo tempo conversavam. Percebi que alguns nem abriram o caderno e outros deitaram e dormiram no momento da aula. No meio da aula, alunas de outras salas entraram para deixar uma homenagem para as meninas do Terceiro Ano, entregando cartões e flores de papel feitas na escola. Após esse ato o professor explicou o conteúdo e surgiram dúvidas sobre a questão democrática e perguntaram sobre a sucessão presidencial nos Estados Unidos. O professor debateu o tema e logo o sinal tocou para o encerramento da aula.

Na segunda aula o professor passou uma atividade avaliativa em dupla. Muitos estudantes estavam resistentes ao fazer a atividade e continuavam com seus celulares jogando jogos e usando redes sociais. O professor pediu a colaboração e recolheu alguns aparelhos para que os estudantes pudessem se concentrar. A aula transcorreu dessa forma sem nenhuma questão levantada pelos estudantes.

Na terceira aula o professor deu a permissão para eu falar mais um pouco da pesquisa e entregar os termos para a assinatura dos responsáveis, para a execução das entrevistas. Logo após, o professor começou a passar o conteúdo no quadro sobre “O que é o belo?”. No momento que os estudantes copiaram, cantaram parabéns para uma estudante que estava aniversariando. Depois, o professor os avisou sobre a isenção da taxa do ENEM e explicou a importância do exame na vida dos estudantes. Iniciou a explicação com a indagação “Por que o quadro de Monalisa é considerado belo?”, um aluno respondeu: “Porque é considerado bonito por todos”. Diante dessa questão o professor falou sobre a questão cultural a partir da obra de Hegel e da universalização dos conceitos. Trouxe também reflexões acerca da música em Schopenhauer e a aula se encerrou.

Na última aula, o professor continuou o assunto sobre Estética Filosófica, fazendo a indagação do que era arte. Os estudantes falaram que arte é pintura, escultura, museus e música. O professor anotou as respostas para dar continuidade na aula. Enquanto isso, um grupo de alunos conversavam sobre experiências amorosas, ao mesmo tempo alguns colocavam músicas com o volume alto nos celulares, impedindo a ordem da aula. O professor teve que chamar atenção desses alunos em inúmeros momentos. Posteriormente o professor começou a falar de

música citando o ritmo do rock e um show da banda Detonautas que aconteceu no município de Alfenas, mas nenhum estudante da sala conhecia a banda. Inclusive uma aluna disse não conhecer Madonna, falou isso porque a cantora faria um show na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro. O professor mostrou-se assustado com o desconhecimento musical dos estudantes e perguntou quais ritmos musicais gostam de escutar, a maioria citou trap e funk e nessa conversa acabou a aula.

5.4 Conclusão acerca da observação participante

A observação participante realizada nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio permitiu identificar múltiplas expressões da vivência escolar permeadas por elementos que remetem à semiformação e à semicultura. Os dados obtidos não têm como objetivo mensurar ou classificar os estudantes em categorias fechadas, mas, sim, evidenciar indícios da presença de práticas e percepções que podem ser lidas à luz da crítica à Indústria Cultural e da formação cultural precária imposta por um sistema educativo atravessado por contradições.

A semiformação, conforme discutida por Theodor Adorno (2010), aparece como uma formação interrompida, superficial ou funcionalizada. Na realidade observada, esse conceito se manifesta, por exemplo, na dificuldade de muitos estudantes em se envolverem com os conteúdos propostos nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, especialmente quando tais conteúdos exigem abstração, reflexão crítica ou diálogo com o mundo histórico-social. O uso contínuo de aparelhos celulares, a atenção fragmentada, o desinteresse por conteúdos humanísticos e a valorização de temas efêmeros apontam para um tipo de formação que é muitas vezes dirigida mais pelo entretenimento imediato do que pela construção reflexiva do saber.

Ao mesmo tempo, não se pode negligenciar os momentos em que os estudantes demonstraram inquietação crítica, engajamento com temas de interesse público e sensibilidade ética diante de questões como racismo, orientação sexual, desigualdade e violência simbólica. Esses momentos, ainda que isolados, revelam que a experiência educativa não está esvaziada.

A semicultura, por sua vez, pode ser identificada na forma como os produtos culturais consumidos pelos estudantes, músicas, vídeos, redes sociais, muitas vezes moldam seus interesses e repertórios, mas sem proporcionar uma mediação mais

profunda com a história, a estética ou a crítica social. A ausência de familiaridade com obras e artistas de grande relevância cultural, como o desconhecimento sobre a banda Detonautas ou mesmo sobre Madonna, não deve ser lida de forma elitista, mas como indício da seletividade do acesso cultural, recordando que Madonna e Detonautas também são artistas que estão no reduto da Indústria Cultural e a diferença é de geração entre estudantes e professor. O que está em jogo aqui não é apenas a ausência de certos conteúdos, mas a lógica mercadológica que define o que é consumido, quando e como, interferindo na constituição do gosto, do repertório e da subjetividade.

Outro fator importante observado foi o papel da escola como espaço de socialização que vai além da instrução formal. As aulas são constantemente interrompidas ou atravessadas por acontecimentos escolares, como trotes, aniversários, campanhas, conversas informais. Esses elementos revelam que a escola é também um território simbólico de construção de identidade, onde a formação ocorre em camadas múltiplas, nem sempre alinhadas aos objetivos pedagógicos, mas igualmente relevantes para compreender a experiência dos estudantes.

Por fim, esta etapa da pesquisa permite afirmar que a formação dos estudantes está atravessada por ambivalências: entre emancipação e alienação, entre senso crítico e reprodução de estereótipos, entre curiosidade e indiferença. O ambiente escolar, nesse sentido, se mostra como um campo de tensões onde a cultura escolar, as condições estruturais da escola pública, a realidade social dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo se entrelaçam.

A próxima etapa da pesquisa, voltada para as entrevistas com os estudantes, será fundamental para aprofundar a escuta dos sujeitos da pesquisa. A partir de seus relatos, será possível compreender melhor como percebem sua própria formação, como constroem sentidos para o que vivenciam na escola e como (ou se) articulam essas vivências a projetos de vida, inserção social e participação cidadã. As análises futuras buscarão, assim, dar continuidade à reflexão sobre as possibilidades de resistência, reinvenção e emancipação presentes no cotidiano escolar.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS

A última etapa da pesquisa de campo compreendeu as entrevistas com os estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, acompanhadas no período da observação participante. Essas entrevistas aconteceram no ambiente escolar em dois locais: a biblioteca e o laboratório de ciências. Por indicação da equipe diretiva da escola, em cada dia eu ficava em um local para entrevistar os estudantes. Por uma questão logística da escola, sempre foram de dois ou mais estudantes para serem entrevistados; enquanto um aguardava mais afastado eu fazia a entrevista com o outro. Isso pode ter levado os estudantes a terem respostas diferentes caso tivessem sozinhos, no entanto foi um protocolo que tive que seguir. As entrevistas começaram após o período da observação e ocorreram nos meses de junho, julho e agosto de 2024. De princípio, todos os estudantes das três salas foram convidados a fazerem as entrevistas, no entanto nem todos concordaram com a realização; também houveram muitos casos de esquecimentos dos termos de consentimento dos responsáveis legais. Dessa forma, delimitamos 15 estudantes por sala, o que deu um total de 45 entrevistas. As entrevistas tiveram duração de 10 a 25 minutos, a depender da disposição da aluna e do aluno às questões propostas. Nos quadros a seguir detalho o pseudônimo (que foi escolhido espontaneamente por cada estudante entrevistado) , o gênero e a idade dos estudantes entrevistados:

Quadro 3 - Estudantes do 1º Ano do Ensino Médio

(continua)

Pseudônimo	Gênero	Idade
Ária	Feminino	14 anos
Bruna	Feminino	15 anos
Carlos	Masculino	15 anos
Dodô	Masculino	14 anos
Itigo	Masculino	15 anos
Lua	Feminino	15 anos
Maia	Feminino	15 anos

Quadro 3 - Estudantes do 1º Ano do Ensino Médio

(conclusão)

Pseudônimo	Gênero	Idade
Mio	Não-binário	15 anos
Neymar	Masculino	14 anos
Ricardo	Masculino	15 anos
Rodrigo	Masculino	16 anos
Roger Guedes	Masculino	14 anos
Sopro	Masculino	14 anos
Tatá	Feminino	15 anos
Tati	Feminino	15 anos

Fonte: Pesquisa

Quadro 4 - Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

(continua)

Pseudônimo	Gênero	Idade
Alex	Masculino	16 anos
Brenda	Feminino	15 anos
Caio	Masculino	15 anos
Érick	Masculino	17 anos
Gabriel	Masculino	16 anos
Jão	Não-binário	15 anos
João	Masculino	16 anos
Letícia	Feminino	15 anos
Maia Ferreira	Feminino	15 anos
Maitê	Feminino	16 anos
Nil	Masculino	16 anos
Nilton	Masculino	16 anos
Nunes	Masculino	16 anos

Quadro 4 - Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

(conclusão)

Pseudônimo	Gênero	Idade
Vinícius	Masculino	15 anos
Vítor	Masculino	16 anos

Fonte: Pesquisa

Quadro 5 - Estudantes do 3º Ano do Ensino Médio

Pseudônimo	Gênero	Idade
Clara	Feminino	17 anos
Ester	Feminino	17 anos
Hérick	Masculino	16 anos
Helen	Feminino	18 anos
Isadora	Feminino	17 anos
Jymi	Masculino	17 anos
Luana	Feminino	17 anos
Luara	Feminino	18 anos
Manga	Feminino	17 anos
Marcela	Feminino	17 anos
Neitan	Masculino	16 anos
Priscila	Feminino	17 anos
Sol	Feminino	17 anos
Susi	Feminino	17 anos
Tê	Feminino	17 anos

Fonte: Pesquisa

As entrevistas foram divididas em quatro eixos temáticos: Sobre a formação e busca de informação; Sobre a cultura; Sobre a percepção de situações sociais;

Sobre a escola como ambiente formativo. No total são 15 perguntas, as quais estão detalhadas no Apêndice A.

Para uma análise mais aprofundada utilizaremos tabelas, quadros e esquemas comparativos.

6.1 Análise das questões do bloco “Sobre a formação e busca de informação”

A primeira pergunta realizada nas entrevistas foi: Quais são as atividades do seu dia-a-dia? Nessa questão foram relatadas as atividades apresentadas na Figura 1:

Figura 1 - Atividades cotidianas dos estudantes

Fonte: Pesquisa

As respostas dos estudantes indicam processos de formação e semiformação que convivem na sociedade. Ao mesmo tempo que os jovens consomem conteúdos cotidianos à formação emancipatória, consomem conteúdos da semiformação.

Listo algumas falas que podem ser encaixadas como indícios ou possibilidades de semiformação:

> Ah, eu acordo meio em cima da hora, vou pra escola, chego em casa, mexo no celular, vejo uns vídeos e depois fico deitada escutando música (Bruna,

> entrevistada 2024).
> Eu acordo, aí eu pego o ônibus, aí eu venho pra cá, aí depois eu... Tipo, essa semana eu tô na casa da minha avó, mas eu vou falar como eu fico normalmente. Quando eu tô na minha casa mesmo, aí eu acordo, pego o ônibus, aí eu vou pra escola, depois eu volto e aí eu fico deitado, mexendo no TikTok, aí depois eu arrumo a casa e aí eu vou pra... aí eu fico mexendo no celular, aí eu vou pra psicóloga e aí depois eu chego em casa, tomo banho e aí às vezes eu fico... às vezes eu desenho assim, quando eu tô mais nervosa e tal, aí depois eu durmo e aí eu tomo os meus remédios e durmo (Mio, entrevistado 2024).
> Não, eu estudo cedo, trabalho de tarde e das seis às nove eu jogo futebol (Roger Guetes, entrevistado 2024).
> Ah, eu chego em casa, aí eu costumo comer, almoçar bastante, aí depois eu vou ver televisão, assisto desenho, aí dá cinco horas eu lavo a louça, porque minha mãe chega, e vou jogar basquete. Só (Gabriel, entrevistado 2024).
> Trabalhar, vir para a escola, arrumar a casa e fazer esporte (Lua, entrevistada 2024).
> Não faço nada, fico em casa. Nada (Susi, entrevistada 2024).

Adorno diz na Teoria da Semiformação: “[..] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]” (Adorno, 2010, p.2). Como forma dominante não é raro encontrarmos produtos de semiformação nas falas dos estudantes, quando o aluno Mio retrata mexer no TikTok e no celular e não faz nenhuma atividade voltada para os estudos, como leitura de livros, participação em grupos culturais, entre outras possibilidades. Há a demonstração do consumo de uma cultura de redes que podem ser emancipatórias ou não.

A aluna Lua resume seu dia em ir à escola, trabalhar em sua casa e praticar esportes, e ao aprofundar essa questão durante a entrevista mostrou não ter contato com nenhuma outra forma de aquisição de conhecimento.

Estes exemplos ilustram os relatos de inúmeros estudantes que, de forma reincidente, fazem as mesmas atividades diárias. Isso demonstra que existe uma formação acadêmica e cultural limitada ao que é ensinado na escola. De acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000), Adorno coloca a semiformação no campo da produção do conformismo e da não aceitação da realidade. E isso é perceptível na fala da aluna Susi que diz não fazer nada, apenas ficar em casa. Em contraponto muitos estudantes trabalham, o que faz com que o resto do tempo fique destinado ao descanso e não ao processo formativo.

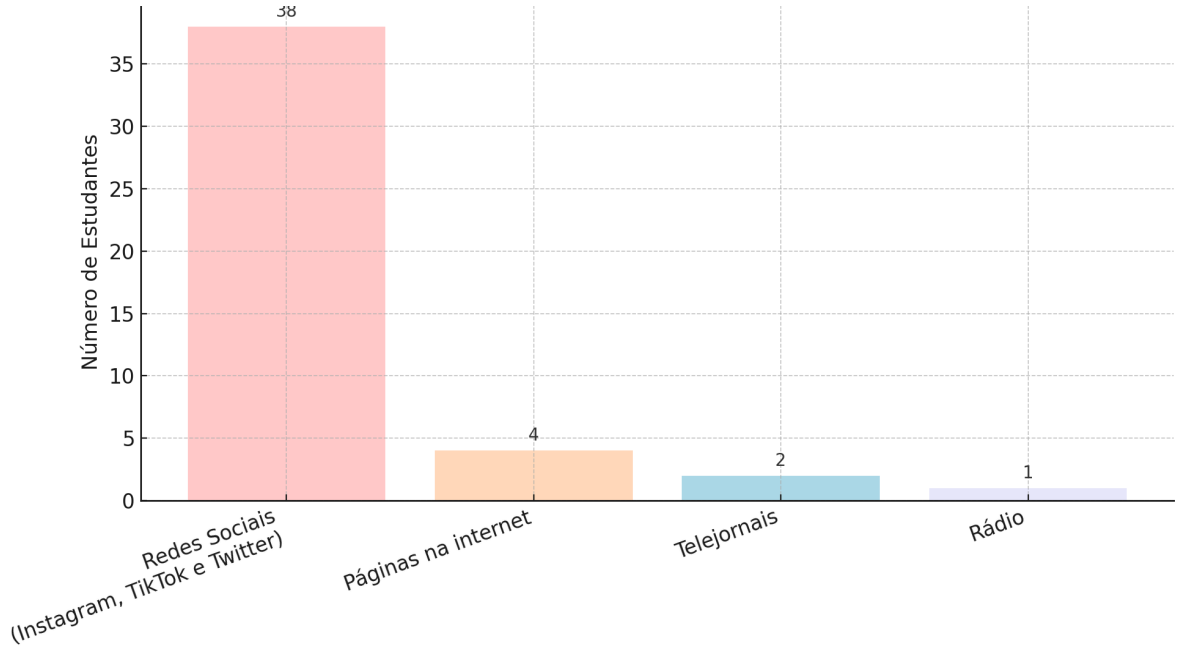
No entanto, alguns alunos, como o Jão do Segundo Ano, abordaram questões diferenciadas como: “além da escola, durante a semana eu tenho aula de redação, preparatório para o ENEM e eu todo dia ensaio guitarra e conservatório

também” (Jão, entrevista de 2024). Nessa fala, percebemos uma busca por uma formação além da escolar e um movimento de busca de transformação da realidade vigente por meio do estudo para o ENEM. Esses casos são a minoria entre os entrevistados, demonstrando que a educação para a não modelagem de pessoas, como preconiza Adorno (2023), não acontece de forma efetiva entre todos os entrevistados.

A segunda questão foi: **“Você procura se informar sobre notícias do mundo em gerais de nossa região?”** Nessa questão temos 10 estudantes que acompanham frequentemente, 15 que acompanham eventualmente e 20 não acompanham ou apenas quando o assunto os interessa.

A terceira questão foi complementar à segunda: **“Por quais meios você se informa?”** Pela quantidade de respostas temos:

Gráfico 1 - Fontes de informação mais utilizadas pelos estudantes



Fonte: Pesquisa

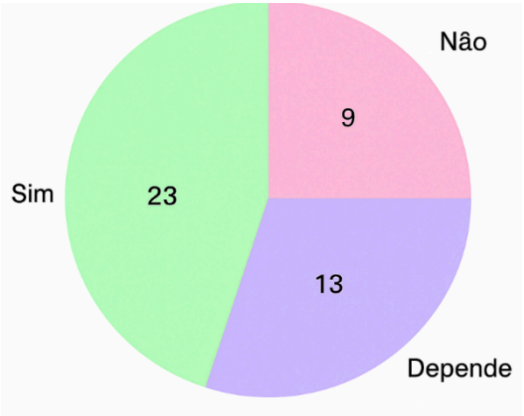
Os meios de comunicação digital foram citados por quase todos os alunos que se interessam pela busca de notícias no cotidiano. As redes sociais foram as mais citadas, como a aluna Maia: “Normalmente por Instagram, por post ou vídeo do TikTok, raramente por jornal” (Maia, entrevista 2024). Todavia, 20 alunos disseram não se interessar por notícias e temas atuais ou apenas se informam por conteúdos

que despertam interesse pessoal, como o aluno Érick: “Eu procuro me informar sobre as coisas que eu gosto, mas não qualquer coisa. Só as que realmente me interessam” (Érick, 2024).

É nítido que a maior parte dos estudantes entrevistados preferem não se ater às notícias. Esse processo de fuga da realidade é um demonstrativo da semiformação. O próprio Adorno fala de uma educação histórica voltada para os fatos concretos da realidade para lutarmos contra a semiformação. A “produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2023, p. 154) é sustentada pelo processo educativo que concilia os conhecimentos históricos com os fatos do cotidiano. Como será possível trabalhar uma consciência com um espírito alienante, que não procura se informar? No mesmo texto Adorno diz: “uma democracia efetiva só pode ser imaginada com uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2023, p. 154), dessa forma supomos empecilhos formativos na vida dos estudantes que decidem não observar o que está sendo debatido em sociedade.

O Gráfico 2 apresenta as respostas à questão: **“Quando você encontra uma informação ou notícia polêmica em redes sociais, você procura outro meio ou fonte para confirmar se ela é verdadeira?”**.

Gráfico 2 - Estudantes que confirmam ou não notícias polêmicas provindas das redes sociais



Fonte: Pesquisa

Entre as quarenta e cinco pessoas entrevistadas das turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, as plataformas mais utilizadas para verificar a veracidade de notícias polêmicas são o TikTok, Google e YouTube. Segundo Cristiane Lindemann e Patrícia Schuster (2024), essa realidade evidencia o

fenômeno chamado de *tiktokização*: embora esses meios tenham sido instrumentos estratégicos para o combate da desinformação, também servem para disseminar em massa notícias falsas por meio de vídeos curtos produzidos com inteligência artificial.

No grupo entrevistado, a maioria demonstra algum nível de preocupação em pesquisar ou confirmar informações. Sendo que treze estudantes disseram que depende da informação e do interesse sobre o tema, como é o caso de Ricardo. Porém, nove discentes afirmam não pesquisar e aceitam a notícia "como ela vem", conforme relata Vitor. Apesar de parecer um número pequeno em relação ao total de 45, essa postura pode contribuir negativamente para o desenvolvimento do senso crítico e favorecer a circulação de notícias falsas, pois o compartilhamento irrestrito de informações pode alimentar discursos irreais e de ódio que inferiorizam grupos ou pessoas com base em gênero, orientação sexual, religião ou raça (Trindade, 2022).

Além disso, destaca-se um grupo maior que não sempre pesquisa a veracidade das notícias, formado por treze pessoas, entre as quais Nil (entrevistado, 2024) destaca que "se parecer interessante, compartilho". Nil demonstra agir com pouco cuidado e pressa ao disseminar informações, o que reforça a ideia de uma experiência limitada e cômoda diante do fluxo de informações.

Outro exemplo é Ária, que mesmo pesquisando, sempre consulta seus pais para confirmar os fatos, revelando uma forma mais ativa de buscar a verdade. Já Caio, por sua vez, tende a crer imediatamente em uma informação dependendo da fonte, mas reconhece que “as coisas não influenciam sua vida”, indicando um distanciamento crítico.

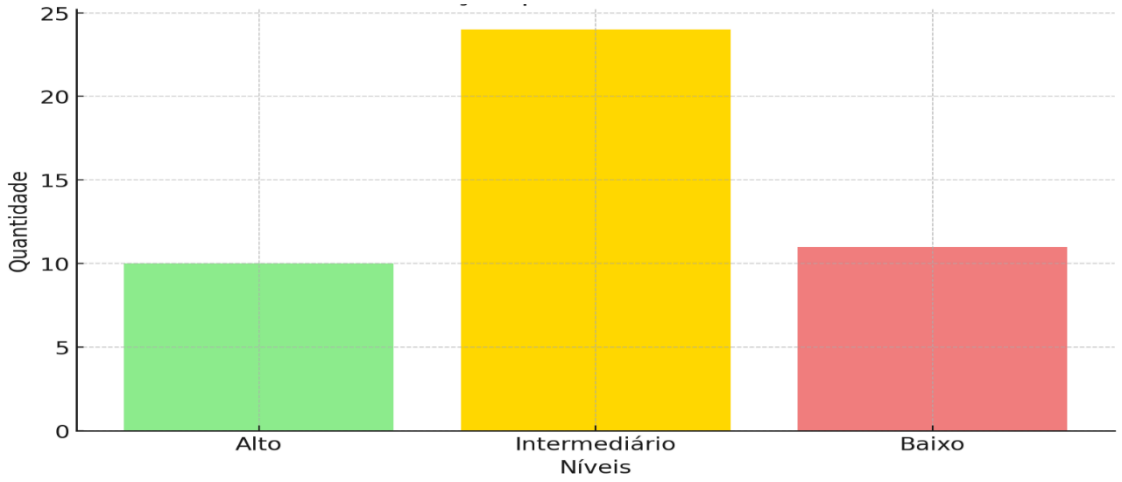
Por fim, observa-se o caso de Sopro, que expressa confiança no que é transmitido pelo senso comum: "gosto de escutar a notícia pela boca das pessoas e só pesquiso se muita gente fala sobre aquilo". Essa postura pode ser perigosa caso faça parte de um ciclo alienado e sem senso crítico, propenso a acreditar em qualquer notícia disseminada. Porém, se a rede de contatos dele for crítica e questionadora, as chances de Sopro evitar notícias falsas aumentam, evidenciando que o contexto social é determinante.

Assim, percebe-se que muitos estudantes manifestam uma postura típica da semiformação, caracterizada por um conhecimento limitado e superficial das informações recebidas. Essa superficialidade reflete-se na dificuldade de desenvolver uma compreensão crítica e aprofundada sobre os temas abordados,

comprometendo a capacidade de análise e reflexão necessária para a construção de uma consciência cidadã mais sólida.

A quarta questão é a seguinte: “**Qual o seu nível de interesse por política, direitos humanos, meio ambiente: baixo, intermediário ou alto?”** O gráfico 3 apresenta os resultados das respostas dos estudantes, permitindo visualizar o grau de engajamento ou distanciamento em relação a essas temáticas, que são fundamentais para a formação cidadã e crítica no contexto escolar.

Gráfico 3 - Nível de interesse dos estudantes por política, direitos humanos e meio ambiente



Fonte: Pesquisa

Por meio da descrição apresentada constata-se o predomínio do interesse intermediário em Política, Direitos Humanos e Meio Ambiente entre os jovens entrevistados. Embora este pareça ser um ponto significativamente positivo, durante as entrevistas, estas pessoas entrevistadas indicaram, em sua grande maioria, que este interesse é mais para não do que para sim, como Nil (entrevista, 2024), que afirma que estes assuntos cansam, por isso há a preferência por assuntos mais leves como “memes e futebol”. Tal relato demonstra o desinteresse deste público pela vida política. Em relação ao baixo desinteresse sobre tais temáticas, encontra-se como destaque, entre as falas, o fato deste ser segundo a maioria, “um assunto cansativo, confuso e desmotivador”. Falas como essa, nos levam a acreditar na necessidade de ressignificação da política para este público, já que a mesma é vista como algo intrinsicamente negativo. Essa negativação é ponto de partida da forma como estes estudantes concebem estes assuntos, levando, por exemplo, à

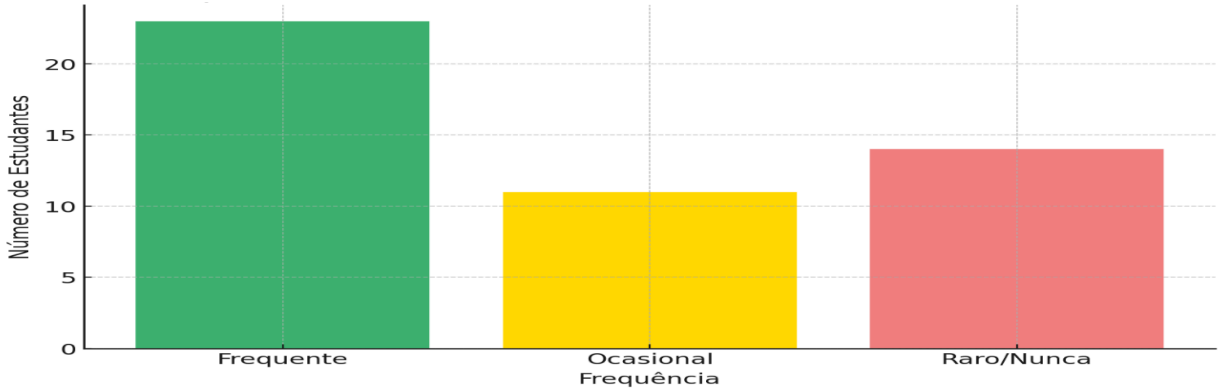
identificação da política com a corrupção. Grande parte dos estudantes afirma que a política está estritamente ligada à corrupção, justificando tanto a desmotivação em relação ao assunto, como a consideração de que é algo externo à sua vivência.

Para Adorno (2023), a barbárie tem como elemento fundamental a inexistência do pensamento crítico e a educação é a força motora da reflexão crítica, capaz de mudar a realidade social. Portanto, quando nos deparamos com a realidade de inúmeros estudantes desconsiderando a importância de assuntos fundamentais da vida em sociedade, vemos a possibilidade da barbárie ocorrer, já que as pessoas entrevistadas são uma amostra da sociedade acrítica e neutralizada a qual estamos inseridos. Encontramos um número baixo de estudantes que consideram ter um alto interesse sobre Política, Direitos Humanos e Meio Ambiente. Para este pequeno grupo de estudantes, é necessário se preocupar com estas temáticas, já que elas envolvem a possibilidade de mudança social.

Este resultado além de confirmar o que gostaríamos de apontar a partir de Adorno, reafirma a importância da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico. Afinal, para Adorno (2023), a implementação da barbárie ocorre por meio da conformidade das pessoas comuns, pela ausência do questionamento que priva a autonomia moral. Sob essa perspectiva, a escola tem como um de seus deveres fundamentais a formação de cidadãos críticos e conscientes. Quando atua de forma contrária a esse propósito, ela se transforma em um agente de "deseducação", ao legitimar estruturas impositivas e imperialistas que conduzem a sociedade rumo à barbárie (Demo, 1996).

A quinta questão, **"Em sua casa ou roda de amigos, vocês abordam assuntos referentes à sociedade e o que está acontecendo no mundo ou isso é algo raro?"**, gerou o resultado apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Frequência das discussões sobre temas sociais:



Fonte: Pesquisa

A maior parte das pessoas entrevistadas destaca que só aborda em suas conversas temáticas sociais quando as mesmas estão em alta, fora disto este assunto não é presente nas rodas de conversas das quais fazem parte. Há, segundo o relato destes estudantes, distinção entre os assuntos abordados nas conversas de amigos e da família. As conversas relacionadas à vida política surgem mais nas conversas de família:

> Normalmente conversamos em família, a gente aborda sobre política e essas coisas. Isso acontece no almoço em família (Lua, entrevistada 2024).
> Meus pais incentivam muito o diálogo e o pensamento crítico (Rodrigo, entrevistado 2024).
> A gente conversa bastante sobre o que está acontecendo, converso com minha mãe e minha irmã (Mio, entrevistado 2024).
> Meus pais têm esse costume de conversar, falar das notícias e tal. [...] Eu consigo me expressar abertamente com eles (Isadora, entrevistada 2024).

Esses relatos apontam a existência de um diálogo intergeracional, em que a família se encontra como um ambiente de socialização política, podendo atuar como influência para o desenvolvimento político e identitário. Isto ocorre, de acordo com Roballo (2011), por ser a família a responsável pela socialização política primária a que uma pessoa é submetida. Embora a família seja um componente importante, a socialização política não é algo estático e determinado somente pelo núcleo familiar. Por exemplo, o processo de socialização conta com três etapas, a primeira é feita na família, como dito. a segunda é composta por outras instituições sociais, como a escola, , quando os valores e as influências familiares podem ser transformadas; a terceira etapa consiste no período de ressocialização, em que há mudanças, reinterpretação e extinção das ideias internalizadas (Roballo, 2011),

Em se tratando da roda de conversa entre amigos, estes assuntos não aparecem com tanta frequência, pelos motivos apontados abaixo:

> A gente fala mais besteira mesmo, pra rir (Bruna, entrevistada 2024).
> A maioria das vezes a gente só está zoando ou só brincando sobre os assuntos, sabe? (Alex, entrevistado 2024)
> A gente gosta de falar bem coisa estranha mesmo (Vítor, entrevistado 2024).
> Com meus amigos não converso tanto, mas com minha família sempre acabo conversando (Maitê, entrevistada 2024).

Diante destas falas, temos ainda em Adorno (2003) que a maior responsável pelo esvaziamento do pensamento crítico é a indústria cultural, atuante na dominação ideológica que esvazia o desenvolvimento do pensamento crítico, impedindo a emancipação social dos sujeitos.

Encontramos nas falas de Mio, Isadora e Nunes, a consideração da importância deste debate em todos os ambientes sociais. Para Mio em especial: “Acho importante discutir esses assuntos para ampliar o entendimento e compartilhar perspectivas” (Mio, entrevistado 2024). A consideração feita por Mio (entrevistado, 2024), demonstra com facilidade a importância da socialização política para o desenvolvimento do pensamento crítico. É no processo plural de socialização que as pessoas são condicionadas a seguir as influências, portanto, cada uma das instâncias sociais a qual uma pessoa faz parte é responsável pela construção de seus valores, comportamentos e ações.

6.2 Análise das questões do bloco “Sobre a cultura”

A segunda parte do roteiro tratou da vida cultural dos estudantes e contava com cinco questões. A primeira questão é: **você participa ou já participou de algum movimento cultural como projetos como capoeira, dança e grupos de debate?** Diante dessa pergunta, alguns estudantes não souberam responder, como o aluno Alex, do segundo ano, que disse que não, mas havia falado anteriormente que participava de um clube de desenho provando que já participou, mas não sabia ao certo até que ponto isso poderia ser considerado uma ação cultural. Isso é uma amostra de que os jovens estão cercados de vivências que promovem uma cultura diferenciada, no entanto alguns não consideram essas práticas como culturais. A maior parte dos estudantes entrevistados ligam o fazer cultural como algo rebuscado, ou até mesmo desconectado da vida da população que não acessa museus, teatros e outras formas de propagação de uma cultura mais refinada.

Para entendermos melhor sobre a questão da vida cultural dos estudantes, subdividi as respostas nas seguintes categorias:

- Nunca participaram: **21**
- Participam atualmente: **11**
- Participaram, mas não participam mais: **11**

- Não sabem / ficaram em dúvida: **2**

Relatarei, a seguir, algumas das respostas apresentadas pelos estudantes, organizadas no Quadro 6, as quais foram selecionadas por sua relevância e capacidade de ilustrar, de forma concreta, os sentidos atribuídos pelos alunos às suas vivências escolares. Essas falas exemplificam as principais tendências identificadas ao longo das entrevistas, permitindo visualizar como os conceitos de semiformação e semicultura se manifestam no cotidiano escolar.

Quadro 6 - Respostas de alguns estudantes sobre a participação em atividades culturais

Participam atualmente	**Não sabem / ficaram em dúvida**	**Nunca participaram**	**Participaram, mas não participam mais**
“Sim. Então, é um tipo de movimento cultural. Eu já participei de uma banda, participo assim, mais ou menos, de uma banda da Unifal, porque ela é totalmente voltada para a criança, infantil, juvenil, sabe?” (Isadora, entrevistada 2024	“Muito pouco, eu não me lembro de ter participado” (Lua, entrevistada 2024).	“Não, não participo” (Maia, entrevistada 2024).	“Já participei de um grupo de teatro na escola no ano passado” (Ária, entrevistada 2024).
“Só da música” (Érick, entrevistado 2024).	“Eu acho que não, né?” (Alex, entrevistado 2024)	“Não” (Neymar, entrevistado 2024).	“Acho que só teatro mesmo, que eu cheguei a fazer acho que uns dois ou três meses. Que eu fazia junto com o meu primo. Aí depois eu parei” (Caio, entrevistado 2024).

Fonte: Pesquisa

Quase metade dos estudantes responderam que nunca participaram de atividades culturais e menos de um terço relataram participar. Isso é um indicativo da presença da semicultura. Jovens que não se engajam, ou não identificam o engajamento em práticas culturais, demonstram que, ou não tiveram contato com atividades culturais, ou tiveram mas não entendem que as mesmas eram cultura. Há, ainda, os que se engajaram por curtos períodos, e logo desistiram, como foi o caso de Caio (entrevistado, 2024) com o teatro. Outros ainda reconhecem que suas atividades são culturais como Isadora (entrevistada, 2024) e Érick (entrevistado, 2024), ambos citaram a música como vivências culturais. De maneira mais pragmática, os pensadores da Teoria Crítica analisam que o que brota da indústria cultural seria semicultura (2010). Adorno explica o seguinte sobre semicultura:

> O semiculto (semiformado) dedica-se à conservação de si mesmo sem um si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (…) 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 (Adorno, 2010, pp. 405 – 406).

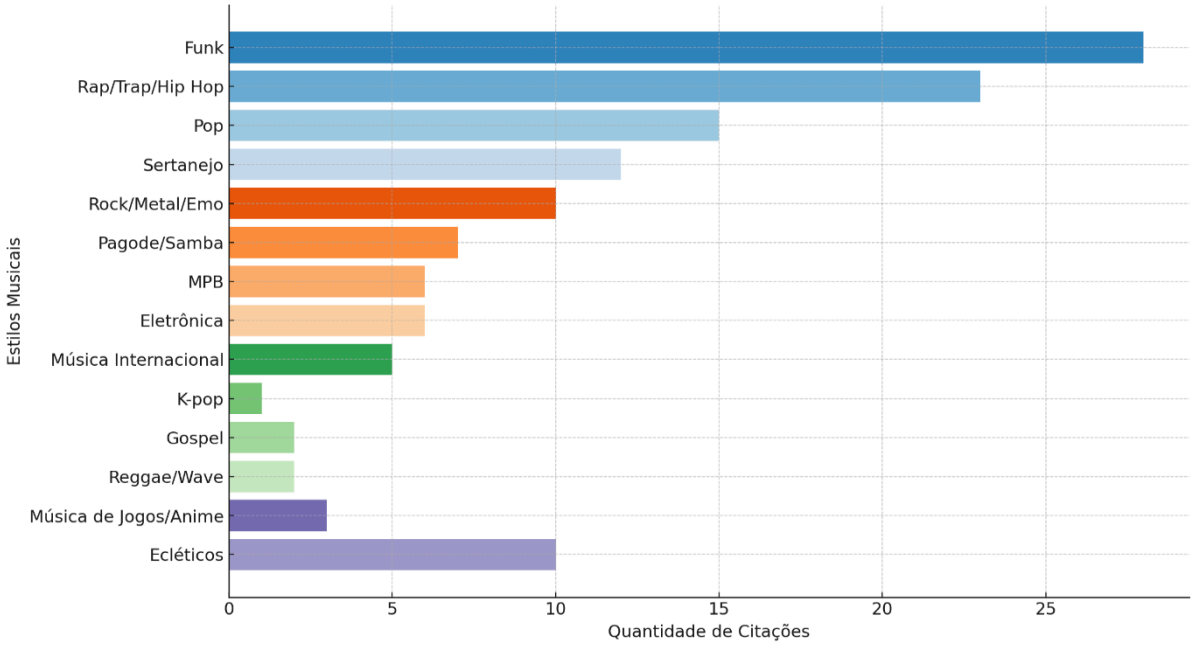
De acordo com as entrevistas encontramos indícios de semiformação, como apresentado por Adorno. Entretanto, existem entrevistas que relataram uma procura por uma formação mais profunda, como a da aluna Tati (entrevistada, 2024) que disse que participava de oficinas artísticas e gosta de rodas de conversa que envolvam temas culturais. Essa fala é um demonstrativo que existem jovens que procuram uma cultura reflexiva e emancipatória.

A segunda pergunta deste bloco fala sobre a questão musical na vida dos estudantes e foi escolhida justamente pela possível recorrência e contato dos mesmos com diversos gêneros musicais. Ela é dividida em três partes complementares: **Você gosta de escutar música? Qual estilo musical você mais escuta? Por que você gosta desse estilo?**

Na primeira pergunta, quase todos os entrevistados disseram gostar de música. Apenas o estudante Neymar (entrevistado, 2024), respondeu “mais ou menos” ao ser questionado.

Em relação às preferências musicais, foi possível identificar a recorrência de diversos gêneros entre os estudantes entrevistados. Dentre os estilos mencionados, destacam-se: funk, rap, trap, hip hop, pop, sertanejo, rock, metal, emo, pagode, samba, MPB, música eletrônica, K-pop, gospel, reggae e wave. Além desses, alguns estudantes também citaram músicas que fazem parte de trilhas sonoras de animes e músicas internacionais de forma geral, tratando-as como categorias musicais, o que evidencia uma certa fluidez nas classificações culturais adotadas pelos jovens.É importante destacar que 10 dos 45 estudantes se definiram como ecléticos, ou seja, afirmaram gostar de vários estilos musicais sem uma preferência fixa, o que reforça a pluralidade e a diversidade de referências presentes no universo cultural juvenil.

Gráfico 5 - Gêneros musicais mais ouvidos pelos estudantes



Fonte: Pesquisa

Sobre o motivo dos estudantes escutarem esses gêneros musicais identifiquei as seguintes causas:

- Pela batida/ritmo animado;
- Identificação pessoal e emocional;

- Influência familiar;
- Cultura e sentido;
- Ambiente social;
- Letras que fazem pensar;
- Coreografias e estética;
- Sensação de pertencimento;
- Algum tipo de sentimento que causa sofrimento.

Uma grande parte dos estudantes se utiliza da música como forma de busca de prazer e satisfação, como relatado nas seguintes entrevistas:

> Porque é animado, dá vontade de dançar (Bruna, entrevistada 2024).
> Por causa da batida (Neymar, entrevistado 2024).
> Ah, o funk é mais por conta da batida, nem por questão da letra, e sim da batida, porque às vezes você só escuta a batida e já fica feliz (Maia Ferreira, entrevistada 2024).

Já existem outros que veem a música como forma de reivindicação social ou até mesmo por não identificação com o meio onde vivem.

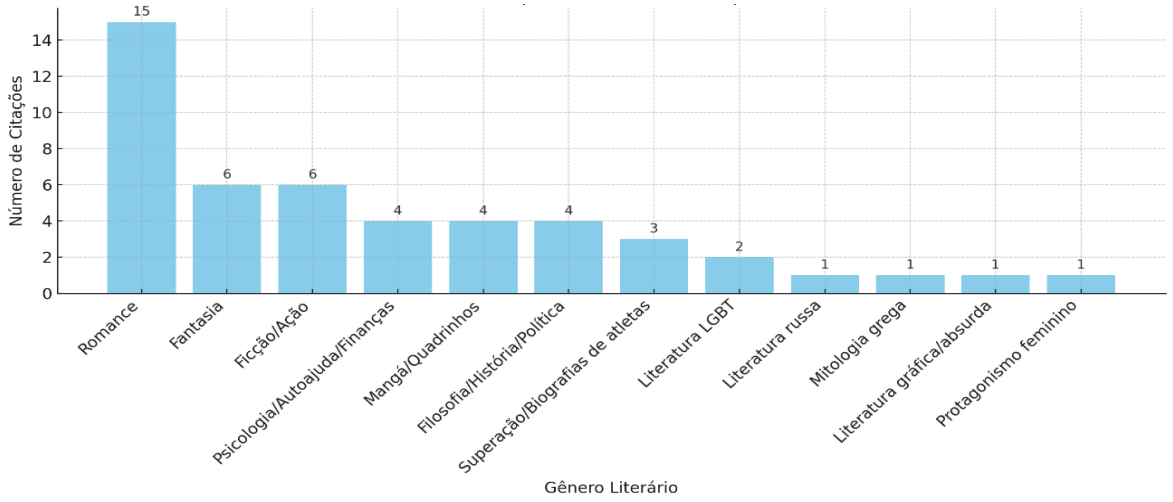
> Gosto de MPB, rap e músicas com letras que fazem pensar. Tem que ter conteúdo (Tati, entrevistada 2024).
> As letras me fazem pensar e me ajudam a relaxar (Ária, entrevistada 2024).
> Tipo, como na sociedade, principalmente aqui em Alfenas, não tem ninguém assim do meu estilo, eu procuro mais neles porque eu me, tipo, eu sinto que, tipo, eu não tô sozinho (Mio, entrevistado 2024).

As nuances acerca do gosto musical levam a observar que música na vida dos jovens pode ser uma forma de assimilação cultural, identitarismo e até mesmo consolo diante das dificuldades da vida, mas também pode ser apenas mais uma forma de consumo. Quando analisamos a fala de Neymar (entrevistado, 2024) e de Maia Ferreira (entrevistada, 2024), percebemos que a música é apenas vista como um produto de excitação, ou seja, um momento que trará sentimentos eufóricos. Como objeto de consumo, a música nesses casos é fruto de uma indústria ideológica, como afirmam Adorno e Horkheimer (1985). Zuin, Pucci e Lastória (2021) afirmam que o termo indústria cultural carrega não apenas o sentido de consumo, mas a experiência de uma falsa individualidade. Isso faz que as pessoas se sintam acolhidas, expressem sentimentos de conciliação com o que consomem. No entanto, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), isso é uma repressão e não

uma manifestação do gozo artístico que a cultura conduz. Entretanto, é extremamente desafiador fugir das teias da indústria cultural, pois até mesmo os autores afirmam que “o mundo inteiro é forçado passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.104). Sendo assim, a maioria dos jovens entrevistados, ao relatarem seus gostos musicais despretensiosamente, respondem que consomem música como produto e não como reivindicação cultural e social.

Dando continuidade nas questões culturais, foram feitas as seguintes questões: **Você costuma ler livros? Quais tipos de livros você lê?** De 45 entrevistados, 15 disseram ler com frequência, 17 disseram ler raramente e 13 não leem em hipótese alguma. Os gêneros literários mais lidos estão explicitados no gráfico 6.

Gráfico 6 - Gêneros literários citados pelos estudantes



Fonte: Pesquisa

O gênero Romance foi o mais citado, com recorrência de 15 estudantes. Logo após vem o gênero Fantasia, que foi citado 6 vezes. Brenda (entrevistada, 2024) descreve o motivo para gostar desses gêneros: “Ah, eu acho bonito, assim. Sabe? Porque dá uma diferença da realidade, sabe? Aí eu gosto bastante. Tipo de fantasia ...” É perceptível que esse tipo de literatura, muitas vezes, se relaciona com aquilo que é irreal, utópico, mirabolante e leva a pessoa a um outro universo, que muitas vezes foge da realidade. Adorno e Horkheimer alertam para a problemática da padronização na cultura contemporânea: “Pois a cultura contemporânea confere um a tudo um ar de semelhança” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 99). Essa semelhança que a literatura do Romance e da Fantasia pode despertar os sentidos para esperar

algo estupendo, na visão de Türcke algo interativo que causa um frenesi coletivo das massas. De certa forma, os livros de Romance e Fantasia também podem passar mensagens motivadoras e com um olhar social, como indicado pela aluna Maia Ferreira (entrevistada, 2024): “Eu li um, que é... é uma da Cinderela, só que não é infantil, ele é mais...É muito bom. Ele fala... ela é uma pessoa negra e lésbica também. Bem inclusivo”. É interessante percebermos que em um conteúdo fantasioso foram colocadas duas questões sociais, a do movimento negro e da comunidade LGBTQIAPN+, o que pode gerar uma conscientização sobre os temas, mesmo que tratados indiretamente pelos livros.

A questão de acesso a outros tipos de literatura também deve ser levada em consideração. Muitos estudantes disseram que leem apenas livros indicados pela escola e outros, como o aluno Mio, disse não ter condições financeiras de adquirir os livros sobre comunismo que gostaria de ler.

> Antigamente, eu lia bastante livro LGBT. E eu tenho a vontade de ler sobre, tipo, às vezes eu leio alguns artigos, assim, mas, tipo, bem de vez em quando, mas, tipo, é só, tipo, alguns trechos eu vejo e tal. Mas falando mais, tipo, mas eu queria muito, tipo, ler uns livros, tipo, sobre comunismo, essas realidades, mas como é caro assim, eu não tenho condições, aí eu vejo mais vídeos das pessoas falando sobre os livros. Ou falando sobre aquilo, tipo, ah, vou fazer o resumo, o que que eu achei desse livro? Eu gosto bastante, porque, tipo, ter, pode falar? (...) Tipo, eu fui numa feira esses dias, que teve, tinha bastante mangá e tal, e os mangás estavam, tipo, saindo 20, 10 reais. Aí os livros comunistas estavam, tipo, 180, então, tipo, é uma, é uma diferença. Então, tipo, não dá. Aí, por isso que eu não leio muito assim. Mas eu gostava bastante, tipo, livro LGBT (Mio, entrevistado 2024).

O aluno demonstrou interesse em outras literaturas de caráter social e identitário. E isso demonstra que essa cultura crítica pode ficar aprisionada a lugares que não são facilmente acessada por toda a população. Logicamente, com a popularização da internet, o acesso a livros clássicos ficou facilitado, mas nem sempre é o suficiente para aqueles que preferem ler livros físicos. Seguindo a resposta do aluno Mio, perguntei o motivo do interesse por essas temáticas e ele respondeu:

> Porque, meio que eu não me identifico com essa sociedade que eu vivo. E aí eu, eu fico pensando muito como seria, tipo, se a gente vivesse num mundo anarquista ou, é, ou comunismo e tal, porque eu me identifico muito com a cultura alternativa. E aí eu acho que, tipo, aí eu acho que pensando, eu acho que, tipo, lendo esses livros ou participando dessas comunidades, eu me sinto mais aceito, eu me sinto mais encaixado no mundo (Mio, entrevistado 2024).

Essa entrevista demonstra que grupos vulneráveis procuram de alguma forma respostas para os seus questionamentos e sofrimentos cotidianos. O aluno Mio é um menino trans, que ao relatar brevemente sua história se emocionou durante a entrevista e demonstrou um desespero diante do preconceito e não aceitação de seu gênero dentro do ambiente escolar. Ele busca novas formas de se compreender, em livros, filmes e documentários, porque o debate escolar não é suficiente para ele.

Um outro aspecto a ser destacado é que a leitura ofertada na escola não tem sido atrativa aos estudantes. Bruna, Tatá e Nil disseram que só leem quando é obrigatório e mesmo assim “pulam partes”. Isso revela que a leitura imposta, nesses casos específicos, não está gerando envolvimento.

A nona questão é dívida em duas perguntas: **“Você gosta de filmes/séries? Quais são as que você mais assiste?”** Uma grande maioria disse gostar de consumir filmes e séries e a proporcionalidade de gosto foi a seguinte:

- Ação e Aventura: 17 estudantes
- Terror e Suspense: 8 estudantes
- Romance e Drama Juvenil: 7 estudantes
- Comédia: 5 estudantes
- Animação e Desenhos: 4 estudantes
- Conteúdos Sociais e Documentários: 4 estudantes

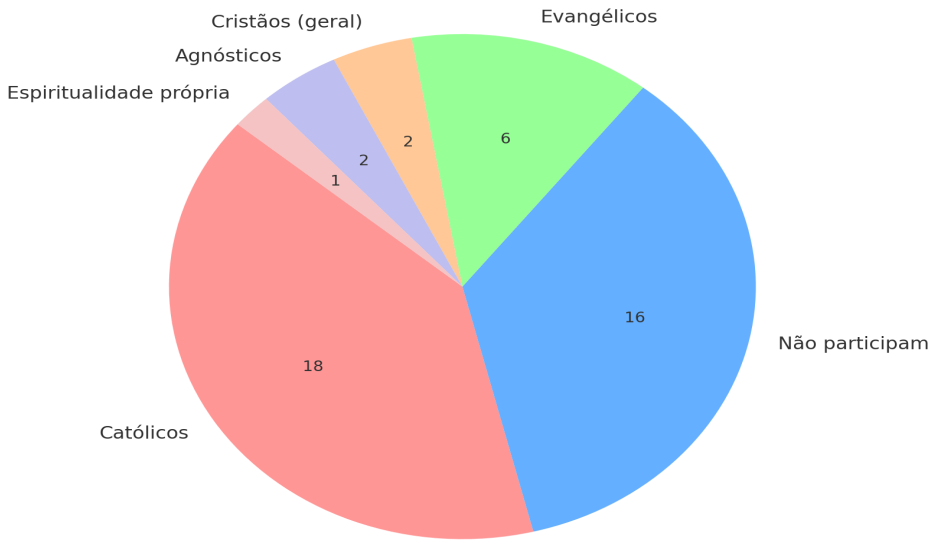
O consumo de arte cinematográfica dos estudantes aponta para a crítica à Indústria Cultura. Tal conceito refere-se ao processo pelo qual a cultura, sob o capitalismo avançado, é transformada em mercadoria, perdendo seu potencial emancipador e passando a operar como forma de dominação simbólica e social. Segundo os autores, “a cultura hoje se apresenta como mercadoria desde o início” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 114). Essa lógica é perceptível nas respostas dos estudantes, que revelam apresso por produtos midiáticos amplamente consumidos e padronizados, como séries e filmes da Marvel, *Stranger Things*, *La Casa de Papel*, *Round 6*, *Velozes e Furiosos* e produções da Disney. Esse padrão evidencia o seguinte pensamento de Adorno e Horkheimer “a perpetuação da identidade do mesmo sob a aparência de variedade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 136). Ainda que os produtos aparentem ser diferentes, reproduzem fórmulas semelhantes, o que limita a experiência estética do sujeito.

Outro aspecto destacado pelos autores e perceptível nas falas dos estudantes é a função da cultura como forma de distração. Essa postura, embora pareça uma escolha pessoal, é, na verdade, a adoção daquilo que Adorno e Horkheimer identificam como o rebaixamento da cultura à condição de “entretenimento passivo”. Como afirmam, “o entretenimento é a extensão do trabalho sob o capitalismo tardio” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 141), servindo para procurar manter o indivíduo em um estado de apatia crítica e adaptação ao sistema.

Alguns estudantes demonstram interesse por obras com caráter crítico, como *Que horas ela volta?*, *A Sociedade dos Poetas Mortos*, documentários sobre questões sociais e de gênero. Tais preferências apontam para a possibilidade de resistência dentro da lógica da indústria cultural. No entanto, mesmo esse consumo alternativo ocorre dentro de um universo em que o mercado já absorveu e reempacotou a crítica em formatos vendáveis e controláveis.

A décima questão foi a seguinte: **“Você participa de alguma religião? Se sim, qual? E o que mais te atrai nessa religião?”** Essas perguntas foram escolhidas justamente por uma impressão de que o sul de Minas Gerais bebe de uma influência cristão muito forte, mas os estudantes que se submeteram ao questionário disseram outra coisa:

Gráfico 7 - Religiões praticadas pelos estudantes



Fonte: Pesquisa

Ao analisar o gráfico, temos que 26 estudantes se denominam cristãos, sejam católicos, evangélicos ou cristãos sem denominação específica. Entretanto, 19 dos estudantes são agnósticos, de espiritualidade própria ou não participam de práticas religiosas. Minha tese de que esses jovens utilizam da religião como forma de acesso à cultura também não foi confirmada. Nenhum deles relatou contato com a sacralidade de forma que ela acrescentasse algo ao conhecimento cultural. Em sua maioria, praticam a religião por serem incentivados pelas mães, pais e responsáveis ou porque se sentem bem com a prática religiosa. Outra coisa a ser observado é que em nenhuma entrevista foram citadas religiões de matriz africana e isso tem uma dupla conotação, pode ser que nenhum estudante participe dessas práticas religiosas, ou tenha algum que participe e não expresse por conta da intolerância religiosa, do racismo epistêmico e da opressão cultural, intelectual e social, como adverte Paula Marinho (2022).

6.3 Análise das questões do bloco “Sobre a percepção de situações sociais”

A primeira pergunta desse bloco é: **Alguma ou algumas dessas situações te trazem indignação?**

- Letra A: Racismo;
- Letra B: Homofobia, transfobia, LGBTfobia em geral;
- Letra C: Machismo;
- Letra D: Capacitismo que é o preconceito contra pessoas com deficiência;
- Ou outros tipos de preconceito…

Para essa questão, 27 estudantes disseram todas as formas de preconceito gerar certa indignação, 11 estudantes apenas alguns específicos como racismo e machismo e 6 responderam não se indignar diante do preconceito.

Os dados aqui apresentados demostram, de modo geral, a existência de indignação em situações envolvendo racismo, homofobia, transfobia, LGBTfobia, machismo, capacitismo e outras discriminações. Apesar disto, algumas falas nos chamam bastante atenção. Para estudantes como Neymar (entrevistado, 2024), somente o racismo é uma situação que lhe causa indignação, sendo as demais desconsideradas. De acordo com Gabriel (entrevistado, 2024), tais preconceitos lhe causam indignação se a pessoa agredida demostrar tristeza ou se a situação for de

extrema violência:

> Ah, sim. Tipo, fico às vezes porque, assim, se a pessoa ligar, se a pessoa demonstrar tristeza ali na hora, eu fico, sim, indignado, mas se a pessoa não demonstrar tristeza, não ligar, significa que a pessoa é forte e tem capacidade de superar, às vezes, sozinho, com a família. Porque, se eu ver com essa pessoa e tal, assim, me intrometer, é ruim. Mas se for um caso muito de extrema violência ali acontecendo, eu interfiro, sim (Gabriel, entrevistado 2024).

Frente às falas de Neymar (entrevistado, 2024) e Gabriel (entrevistado, 2024), podemos identificar a deslegitimação de preconceitos que assim como o racismo são considerados crimes em nossa sociedade. Essa desconsideração pode ser explicada pela normalização social que ainda se tem em relação a tais crimes que por si só já são atos de extrema violência. Portanto, de nada adianta ser contra o racismo, se há a desconsideração de outros preconceitos equiparados ao racismo, como a LGBTfobia e transfobia, que são considerados crimes de racismo segundo a lei n.º 7.716/89.

Além desta constatação, é encontrado no relato de Gabriel (entrevistado, 2024), algo bastante relevante e, ao mesmo tempo, assustador, para ele, uma pessoa que sofre algum tipo de preconceito ao não demostrar tristeza significa que “esta pessoa é forte e tem a capacidade de superar” este sofrimento. Esta parte da fala de Gabriel (entrevistado,2024), nos apresenta outro tipo de desconsideração que nos leva a acreditar que, em sua visão, tais preconceitos não são considerados como uma problemática social, mas sim um problema pessoal, do qual pode ser superado pelo sujeito em sua individualidade. Em contraponto a esta fala, intelectuais como Nilma Lino Gomes (2017), Lélia Gonzalez (2020) e Cida Bento (2022) dizem que o racismo, por exemplo, consiste em um sistema de discriminação que possui a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que dão origem às desvantagens e aos privilégios raciais; neste sentido este é um problema de toda a sociedade que precisa ser reeducada e atuante no combate ao racismo em suas várias faces. Dentro da perspectiva de tais intelectuais, podemos considerar não só o racismo, mas quaisquer tipos de preconceito existentes em nossa sociedade como problemas sociais, visto que todos são construídos socialmente.

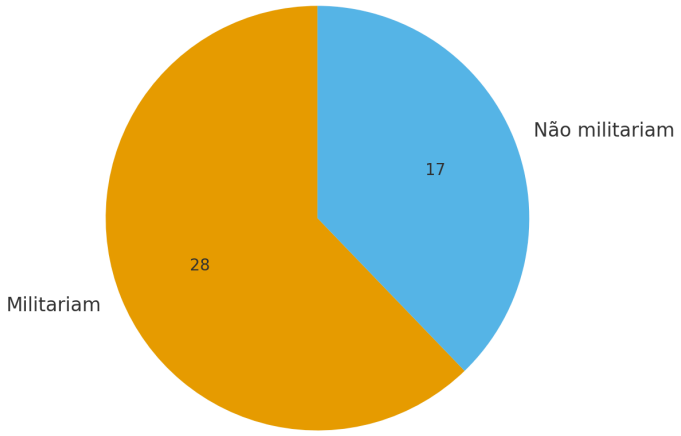
Outrossim, o que nos chama bastante atenção é o depoimento de Tati (entrevistada, 2024), que descreve que tais preconceitos são “naturalizados dentro

da escola". Para John Dewey (1971) a escola não se limita a reprodução das normas sociais e morais de organização da sociedade, mas consiste em um espaço democrático de desenvolvimento do pensamento crítico, o qual é responsável pela formação de cidadãos autônomos e engajados. Diante desta descrição, podemos considerar que se a escola naturaliza a existência de preconceitos dentro de seu próprio ambiente, ela se torna tudo, menos um espaço de construção do pensamento crítico capaz de transformar a sociedade, uma vez que a educação deve ser a prática da liberdade (bell hooks, 2017).

A questão complementar da anterior é: **"Você milita ou militaria contra essas formas de preconceito? Por que?"**

O gráfico 8 representa a quantidade de estudantes que militariam ou não diante de uma atitude preconceituosa.

Gráfico 8 - Estudantes que militariam ou não militariam em caso de preconceitos sociais



Fonte: Pesquisa

O resultado mostra que cerca de 17 estudantes afirmam que não militariam contra manifestações de preconceito. Apesar da maioria (28 estudantes) declarar disposição para alguma forma de militância, seja com atitudes no dia a dia, postagens em redes sociais, diálogo ou participação em projetos, uma parcela significativa prefere abster-se ou revela incerteza, justificando com medo, desinteresse ou sensação de impotência diante de atitudes preconceituosas. É

importante ressaltar que a pergunta sobre o combate ao preconceito foi realizada após a questão da indignação frente ao preconceito, o que possivelmente pode ter levado alguns estudantes a dizerem que militariam sendo que na realidade não fariam essa ação.

Adorno (1995) observa que a barbárie moderna não se apresenta necessariamente em formas violentas ou espetaculares, mas também na recusa ao pensamento crítico e na aceitação passiva de normas desumanas. Nesse sentido, os 22 estudantes que dizem que não militariam contra os preconceitos sociais podem indicar uma conformação com a barbárie, ou até mesmo indiferença frente ao sofrimento de outras pessoas.

Zygmunt Bauman (1989) também analisa a “banalidade” da barbárie moderna como produto da fragmentação da responsabilidade moral. Para ele, crimes coletivos se viabilizam quando indivíduos abdicam de pensar criticamente sobre suas ações e omissões. Assim, não militar contra o pode ser interpretado como conivência passiva com estruturas de dominação. Em vez de confrontar a injustiça, o sujeito se adapta ou silencia, permitindo sua reprodução.

Esses resultados destacam a necessidade de formação crítica nas escolas, voltada para a ação reflexiva capaz de trazer responsabilidade contra formas de violência estrutural. Paulo Freire (2002) afirma que a educação é sempre um ato político: ou reproduz ou combate a opressão. A militância, nesse sentido, não se limita a protestos formais, mas envolve uma disposição ativa para o diálogo, a denúncia e a transformação das condições de injustiça e opressão.

6.4 Análise das questões do bloco “A escola como ambiente formativo”

A última parte do questionário começa com a seguinte questão: **“Para você, qual é o papel da escola na sua vida?”**

Diante dessa pergunta tivemos respostas que podem se encaixar nas seguintes categorias: muito importante, importante e sem importância.

Para aqueles que consideram muito importante, tivemos 15 respostas, entre elas:

> Nossa, não sei, acho que é grande até para a gente aprender a conviver com uns aos outros, se respeitar, além da educação, porque é totalmente importante (Lua, entrevistada 2024).

> Eu acho que a escola é um meio de tirar informação sobre tudo. Por exemplo, cada matéria você tira um pouco de informação do que você vai usar para a vida para meio que ser uma pessoa mais intelectual (Sopro, entrevistado 2024).
> A escola formou quem eu sou hoje em dia, né? Não só, também, tipo, das matérias, mas da pessoa que eu sou. Porque aqui eu me desenvolvi mais, a gente aprende a conviver com outras pessoas, pessoas diferentes, culturas diferentes, que acreditam em coisas diferentes. Então, a gente meio que vai aprendendo a lidar com vários tipos de pessoas aqui (Brenda, entrevistada 2024).

Aqueles que consideram importante a escola foram 19 estudantes, entre eles:

> Tentar trazer um pouco mais de conhecimento. Me formar, fazer uma faculdade (Érick, 2024).
> Me preparar para viver em sociedade e também para fazer uma faculdade ou outra coisa assim (Jão, entrevistado 2024).
> Ensinar e educar. Mesmo que já venhamos de casa com alguma educação, a escola complementa isso (Vinícius, entrevistado 2024).

11 estudantes consideram a escola pouco importante ou sem importância, entre eles:

> Ah, o papel da escola na minha vida, na verdade, é por causa da minha mãe mesmo, que quer que eu me forme, né? E aí, se não, eu não vinha pra escola não. É por causa da minha mãe mesmo, que ela quer que eu forme, seja alguém na vida, faça faculdade, mas... Escola, eu gosto de ir por causa dos meus amigos mesmo, que nós conversamos, faz as matérias. Porque eu nunca fui muito de estudar. Eu sempre fui inteligente, mas nunca gostei de estudar. Eu sou mais desenrolado, assim, sabe? Mas, de escola, eu não gosto muito não (João, entrevistado 2024).
> Cara, acho que ela só foi mais importante no começo, nos primeiros anos, do primeiro até o sétimo ano, que deu aquela educação básica de saber ler, escrever, fazer conta, matemática, que eu acho muito importante. Essa base, acredito que todo mundo tinha que ter. As disciplinas do ensino médico, acho que já extrapolam um pouco a questão do que é necessário. Ah, mais ou menos. Não sei te dizer o certo. Eu só diria que esse novo ensino médico, o sexto horário, que é bem inútil, bem inútil mesmo. Cansativo. As aulas são... não tem aula, não tem conteúdo, as matérias, praticamente. É literalmente só para encher a linguiça (Caio, entrevistado 2024).
> Ah, sim. Eu, particularmente, não gosto muito de estudar, vou falar a verdade. Não gosto muito de estudar. Mas, como a maioria das pessoas falam, pra hoje em dia você ter trabalho, você precisa ter estudo. (E, entrevistado 2024).

Cada estudante apresenta uma visão de escola partindo de seus interesses ou pressupostos. De acordo com Adorno (2023), a educação em seu contexto amplo deve levar a “produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2023, p. 154). Só

que nem sempre os estudantes veem a escola como esse ambiente emancipatório, talvez porque em muitos momentos ela não seja, justamente pelo sistema em que está inserida, o que transborda todo intuito crítico e revolucionário das professoras e professores. Mas existem alunos como Lua, Sopro e Brenda que conseguem assimilar a importância dos conhecimentos produzidos no ambiente escolar. Quando se fala em formação, recordamos o conceito de *Bildung* trazido por Adorno. Maar (2023) reflete sobre o ideal formativo proposto por Adorno.

> O ideal formativo corresponderia, nestes termos, a um processo de trabalho social autônomo, permitindo a realização total das potencialidades de seus agentes como sujeito emancipado da sociedade. Haveria uma unidade entre formação como "processo formador" e a formação como "resultado" deste processo, que garantiria ao formado a vinculação à história da experiência em cujo âmbito se forma. Experiência que estaria presente por ocasião da tomada de decisões pelo formado, garantindo assim a efetividade, o domínio desde. Neste sentido, a formação seria a base para a orientação da ação, garantindo-lhe um sentido próprio: assim o ideal formativo se vincularia à emancipação (Maar, 2023, p.141).

Maar (2023) reflete sobre a necessidade de aliar o processo formador com o resultado desse processo. Para se chegar ao indivíduo emancipado e crítico da sociedade, existe um tempo individualizado, subjetivo. Muitos estudantes nas entrevistas deram a entender que estudam apenas para chegar ao resultado, ou seja, não se importam com o processo educativo em si. Assim a escola se torna um ambiente enfadonho e desgastante porque o conteúdo abordado não faz sentido para a vida formativa. Gabriel, estudante do 2º ano, explicita essa situação pela sua crítica à educação pública brasileira:

> Isso é um caso muito, assim, por causa que, assim, a gente que procura saber mais e mais, assim, a gente percebe que o sistema é um negócio foda, né? Por causa que a escola parece que às vezes não tá querendo formar, pelo menos as escolas brasileiras, parece que não quer formar pessoas, assim, pra, vamos supor, ter mais dinheiro e tal. Que a gente faz o que o governo quer de uma forma calada e, assim, só que nem esses itinerários e tal. Eu percebo também que se você quiser formar mesmo, aprender mesmo redação, tudo, ou se você tem que buscar sozinho ou pagar uma escola particular, que você pode, tipo assim, cobrar um ensino do que você quer aprender, às vezes. Eu acho assim (Gabriel, entrevistado 2024).

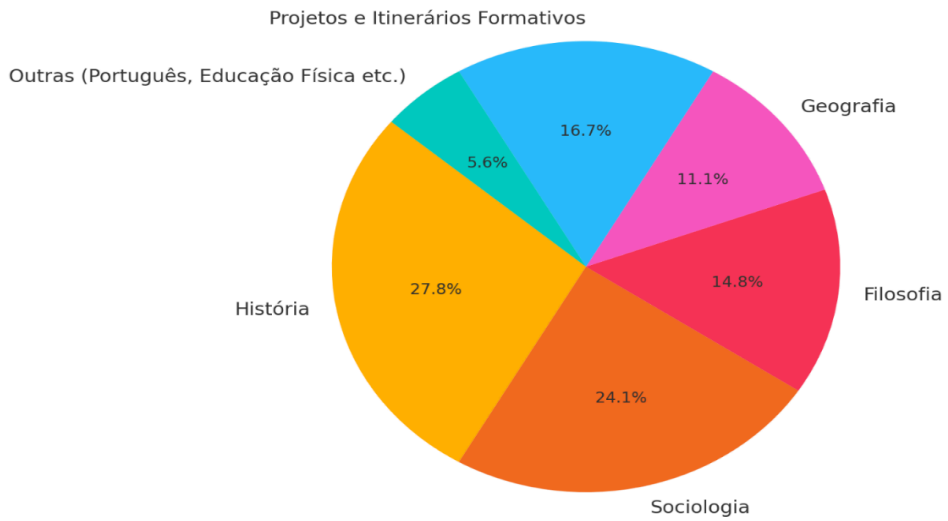
Existe na fala de Gabriel a posição de que a formação seria para "ter mais dinheiro". Obviamente as pessoas da classe popular enxergam a experiência formativa como forma de ascensão social, no entanto, essa deve crescer como

sentido emancipatório que a educação traz. Gabriel fala do sucateamento educacional feito pelo poder governamental, expresso nos itinerários formativos, que podem ser propagadores de semiformação dependendo da sua abordagem.

Olhando outra perspectiva, os estudantes colocam as seguintes categorias de sentido na vivência escolar: escola como formação para o mercado de trabalho, escola como espaço de socialização, escola como etapa obrigatória da vida, escola como espaço de formação humana e escola como instrumento falho do sistema. Essas categorias permitem vislumbrar a diversidade de sentidos que os entrevistados dão para suas vivências escolares; mesmo sendo da mesma escola e retirados de apenas três salas, demonstram visões diferentes, isso reforça a tese de individuação do processo formativa. O que envolve vários fatores como: influência do núcleo familiar, abertura para o senso crítico, necessidades financeiras e a busca de aprimoramento pessoal.

A penúltima questão é a seguinte: **“Na escola, existem disciplinas ou projetos que abordam temas sociais e políticos? Quais?”** Essa pergunta foi feita exatamente para observar a percepção dos estudantes na luta contra a barbárie que a Educação Básica deve ter. O Gráfico 9 apresenta as disciplinas que foram citadas:.

Gráfico 9 - Disciplinas e projetos que abordam temas sociais e políticos



Fonte: Pesquisa

Nesse caso foi utilizada a proporcionalidade porque muitos estudantes citaram mais de uma disciplina. Quase 78% das disciplinas citadas foram da área de humanidades, como História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Alguns itinerários formativos também foram citados, como Cidadania e Inclusão e Cultura e Cidadania, que são conteúdos que poderiam estar nos planos de curso das matérias da base curricular. Como já esperado, outras disciplinas da área de Ciências Exatas e da Natureza não foram citadas. No entanto, isso não é uma regra pois existe um movimento de ensino crítico das Ciências Exatas e da Natureza, como o da Matemática Crítica pensada por estudiosos como Ole Skovsmose (2008). Essa breve análise demonstra a necessidade de interdisciplinariedade entre os saberes e que a formação do sujeito social e político não é apenas das Ciências Humanas, mas dever de todo o corpo escolar.

A última questão é **"Nestas disciplinas e projetos, há espaço para os alunos expressarem suas opiniões e debaterem? Comente".** Dos 45 entrevistados, 29 disseram que sim, 10 que raramente e 6 disseram não acontecer.

Muitos depoimentos apontam que os debates se tornam bagunça, que há desrespeito, que a autoridade docente bloqueia certos temas ou posturas, ou que o debate existe apenas formalmente, beneficiando somente os mais extrovertidos ou aqueles alinhados com visões dominantes.

Essa situação pode ser lida como uma expressão possível de semiformação, a saber, um estado em que a educação não emancipa, mas reproduz as formas sociais dominantes, mantendo os estudantes presos a estruturas autoritárias, à repetição acrítica de conteúdos e à incapacidade de um diálogo real.

Na fala dos alunos, vemos claramente esse sintoma:

> Tem professor que não gosta quando a gente questiona (Tati, entrevistada 2024).
> Quando você quer dar sua perspectiva, eles bloqueiam (Alex, entrevistado, 2024).
> Muito raro ter debates na sala (Lua, entrevistada 2024).

Essas falas demonstram a possibilidade de persistência de um modelo autoritário de ensino, em que o professor é o único portador legítimo de saber e a contestação é tomada como afronta. O que pode ser um mecanismo de reprodução

e dominação que impede o pensamento crítico, elemento essencial de uma verdadeira *Bildung* (Adorno, 2023).

Além disso, mesmo quando o debate existe, ele frequentemente descamba em bagunça ou briga. Muitos estudantes relatam que faltam respeito, escuta e disposição para o diálogo:

> Quando o assunto é sério e o pessoal respeita, dá pra aprender muito. Mas tem gente que só quer polemizar ou zoar (Dodô, entrevistado 2024).
> Quando o assunto envolve machismo, homofobia, a gente escuta e debate. Mas tem muita briga (Lua, entrevistada 2024).
> Tem uns mais homofóbicos, outros mais machistas, feministas, acabam entrando em discórdia (Hele, entrevistada 2024).

Esse ambiente pode ser considerado um sintoma de barbárie latente (Adorno, 2023). Em vez de mediar conflitos de forma esclarecida, a escola parece muitas vezes incapaz de proporcionar um espaço para o diálogo argumentativo. A ausência de uma prática sistemática de escuta, análise e crítica, o que pode acarretar um certo medo de expor ideias e opiniões. Como mostram falas como estas:

> Eu não consigo porque me sinto reprimido. Acho que não existe um debate democrático (Mio, entrevistado 2024).
> Acaba sendo julgado ou considerado errado, então muitos preferem ficar calados (Luara, entrevistada 2024).
> Parece que vão achar que a gente está defendendo algo errado só por ser jovem (Vinícius, entrevistado 2024).

Essas falas expressam alienação e medo de pensar criticamente, algo que Adorno criticava em profundidade. Para ele, a educação emancipatória não pode existir sem garantir ao sujeito a segurança de pensar diferente, de enfrentar o conflito de ideias sem o temor da exclusão ou da punição.

Por outro lado, há exceções de potencial emancipatório, como quando estudantes relatam debates produtivos em temas como racismo ou com professores mais abertos. Isso mostra que não há determinismo absoluto.

No entanto, a tendência dominante, revelada pelas falas dos alunos, é a de um simulacro de debate. Os professores muitas vezes oferecem apenas um espaço controlado, que valida apenas opiniões alinhadas ao senso comum ou às expectativas da autoridade. Os colegas, por sua vez, reproduzem estigmas sociais, violência, exclusão de vozes, entre outras coisas relatadas. É o que Mio denuncia

com impressionante clareza: “Quando é uma pessoa diferente, não tem. Não existe debate democrático. É só com pessoas que pensam iguais” (Mio, entrevistado 2024).

Em termos críticos, podemos dizer que a escola, em vez de ser espaço de formação integral, pode tornar-se palco da semiformação, na qual o potencial emancipatório do debate não é alcançado em sua plenitude.

Essa configuração não apenas falha em formar cidadãos críticos, mas normaliza a barbárie, no sentido adorniano de um retrocesso civilizatório, no qual a violência simbólica e a exclusão do diferente substituem o diálogo e a criticidade.

6.5 Juventude escolar e semiformação

Cada resposta e reação às perguntas apresentadas foram um importante subsídio para a identificação de sinais de semiformação. É importante ressaltar o cuidado que tivemos em dar respostas taxativas e globalizantes justamente pela impossibilidade de medir com plena certeza o que caracteriza uma pessoa semiformada. Dessa forma, torna-se coeso e necessário apontar para indícios ou possibilidades de semiformação ao invés de conclusões precipitadas.

A noção adorniana de semiformação mostrou-se fator principal para interpretar práticas educativas marcadas por fragmentação, tecnicismo e uma perda de sentido (Adorno, 2010). Em vez de promover uma formação integral e crítica, muitas das experiências escolares observadas reduzem o conhecimento a mera acumulação de informações, desconectadas de sua historicidade e de sua dimensão social. Muitas vezes, os estudantes nem reconhecem o ambiente escolar como necessário para suas vivências pessoais. Entretando, algumas entrevistas demonstraram que existem estudantes que procuram engajar-se na vida escolar com afinco, vendo nos estudos uma oportunidade de transformação social e emancipação humana.

As entrevistas revelaram percepções ambíguas. Em várias falas, ocorreu a denúncia de uma rotina escolar cansativa, pautada pela repetição e pela cobrança de resultados imediatos, como provas e vestibulares, em detrimento da reflexão crítica e da articulação interdisciplinar. Esse aspecto reforça a crítica da Teoria Crítica à mercantilização do saber, que transforma a educação em produto ou serviço, ajustada a lógicas de eficiência e produtividade, em vez de orientada à

emancipação. Percebeu-se também um afastamento da cultura juvenil com a cultura escolar, como apontado por Luara (entrevistada, 2024), a aluna disse que a escola aborda muitos assuntos desnecessários para a vida prática e não condiz com sua realidade. Isso possibilita brechas para o desinteresse dos jovens estudantes nos conteúdos apresentados pela escola. Outro elemento relevante identificado nas entrevistas diz respeito às formas de apropriação cultural juvenis fora da escola e como a cultura juvenil se vê incorporada com a oferta produzida pelos meios da Indústria Cultural. Esse consumo em alguns momentos acrítico evidencia o conceito de semiformação, definido como assimilação superficial, incapaz de gerar autonomia intelectual ou transformação subjetiva efetiva, como demonstrado pelo estudante Neymar (entrevistado, 2024) que disse não se importar com o conteúdo que chega até ele e por isso não pesquisa se a informação é verídica ou não. No entanto, alguns estudantes demonstraram consciência crítica em relação às limitações da escola e às próprias práticas culturais juvenis. Houveram entrevistas que articularam críticas ao currículo escolar, às metodologias aplicadas e a falta de discussões aprofundadas na sala de aula. Essas vozes indicam que a juventude escolar não é um bloco homogêneo: nela coexistem formas de resistência, inquietações legítimas e desejo de participação efetiva nos rumos de sua própria formação, como descrito por Mel (entrevistada, 2024) que coloca na formação escolar uma oportunidade de “ter uma vida”, ou seja, uma perspectiva de futuro através dos estudos. A partir dessas constatações, podemos afirmar que a semiformação não é um atributo essencial dos indivíduos, mesmo que esses estejam imersos no mundo globalizado.

A semiformação reflete a forma como a sociedade organiza seus processos educativos em consonância com interesses econômicos e políticos dominantes. Nesse sentido, o conceito é importante para criticarmos o sistema de monopólio de formação cultural e acadêmica que estamos inseridos, como relata o aluno Mio (entrevistado,2024) ao querer adquirir livros que não são acessíveis financeiramente para ele. Essa perspectiva crítica é indispensável para enfrentar o desafio de construir uma escola pública democrática e inclusiva. Ao reconhecer os limites da prática escolar vigente, muitas vezes sugada por exigências burocráticas, avaliações padronizadas e a lógica do desempenho, abre-se espaço para pensar alternativas pedagógicas reais e capazes de articular conhecimento sistematizado e problematização social. Isso implica valorizar o diálogo, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a escuta sensível às experiências juvenis (Abramovay, 2015).

Vale ressaltar ainda que a própria ideia de formação (*Bildung*), tal como abordada por Adorno, não é redutível à aquisição de conteúdos ou competências isoladas. Ela supõe um movimento reflexivo em que o sujeito se reconcilia criticamente com a cultura, compreendendo suas contradições e reposicionando-se eticamente diante delas. A educação, assim concebida, não visa à adaptação acrítica ao status quo, mas à construção de sujeitos capazes de contestá-lo e transformá-lo (Adorno, 2010).

A análise das entrevistas mostrou uma diversidade de trajetórias, modos de enxergar a vida e vivências culturais que os jovens estão inseridos. Mesmo em contextos de precariedade material e simbólica, os estudantes não são simplesmente “vítimas” ou “reprodutores” de valores hegemônicos. Suas falas revelaram tensões, mas também potencialidades para a construção de sentidos próprios, o que reforça a necessidade de pesquisas qualitativas sensíveis à pluralidade juvenil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos compreender a juventude escolar brasileira atual com base nos conceitos de semiformação e semicultura de Theodor Adorno. Após um processo de análise bibliográfica, percorrendo os campos da Sociologia da Juventude e da Filosofia da Educação, adentramos a pesquisa de campo e buscamos interpretar os dados construídos.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar se e como ocorrem os processos de semiformação e semicultura (definidos a partir da Teoria Crítica de Theodor Adorno) na vida de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola do município de Alfenas-MG. Como objetivos específicos, busca: estabelecer uma relação dos conceitos de semiformação e semicultura de Theodor Adorno com a educação na contemporaneidade; identificar e analisar os conceitos citados na vivência dos jovens estudantes de uma escola do município de Alfenas-MG; e refletir sobre possíveis métodos que podem ser inseridos na Educação Básica para que os processos de semiformação e semicultura sejam amenizados. Para isso, lançamos mão de uma abordagem teórico-conceitual fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos escritos de Theodor Adorno, e realizamos uma pesquisa empírica com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Alfenas-MG. A investigação buscou refletir sobre os limites e as possibilidades da formação juvenil no contexto da educação brasileira contemporânea, inserida em um quadro social marcado por desigualdades, práticas de controle e produção de subjetividades.

A terceira seção foi dedicada à articulação entre juventude, cultura e educação. Inicialmente, discutiu-se a pluralidade do conceito de juventude, questionando sua homogeneização e apontando para a diversidade de vivências juvenis. A juventude foi tratada como categoria social e histórica, marcada por disputas simbólicas, desigualdades e diferentes experiências de socialização. Recorrendo a autores como Bourdieu (1999), Abramovay (2015) e Groppo (2000), demonstrou-se que a juventude não é um bloco coeso, mas um campo atravessado por múltiplas determinações como classe, raça, gênero, território e cultura.

Seguindo essa linha, explorou-se o conceito de culturas juvenis, mostrando como os jovens produzem e consomem símbolos culturais em suas práticas cotidianas. Ainda que algumas vezes associadas à Indústria Cultural (Adorno;

Horkheimer, 1985) e ao consumo acrítico, as manifestações culturais juvenis também podem carregar tensões, resistências e proposições contra-hegemônicas. Essa dualidade é central para compreender os modos como os jovens interagem com a escola, com a mídia e com as redes sociais. Por um lado, há reprodução de padrões da Indústria Cultural; por outro, emergem práticas criativas e afirmações identitárias.

A seção também analisou os espaços formativos da juventude contemporânea: a família, os grupos de amizade, o trabalho, a religião, a escola e o ciberespaço. Reconheceu-se que a formação do sujeito não se dá exclusivamente na escola, mas em uma teia complexa de relações e instituições que moldam valores, crenças e modos de ser. Destacou-se que a escola frequentemente assume um lugar ambíguo: ao mesmo tempo que pode promover a reflexão e a criticidade, também pode se transformar em espaço de normatização, silenciamento e reprodução da lógica da semiformação e semicultura.

A relação dos jovens com a política também foi abordada.. A pesquisa identificou uma juventude atravessada por discursos políticos intensos, mas nem sempre fundamentados em reflexão crítica. Muitos estudantes apresentam posturas politizadas, ainda que influenciadas por desinformações e polarizações. A formação política juvenil, portanto, revelou-se como um campo de disputas entre a reprodução de discursos autoritários e a emergência de vozes insurgentes. A escola aparece nesse cenário como espaço estratégico, mas ainda carente de ferramentas e abertura para trabalhar essas contradições (Tomizaki; Daniliauskas, 2018).

A seção também abordou a relação entre tecnologia, mídia e formação. Destacou-se como as novas tecnologias, embora ofereçam possibilidades de democratização da informação, acabam muitas vezes acelerando os processos de semiformação. O excesso de estímulos, a superficialidade das informações e o consumo fragmentado de conteúdos dificultam a construção de uma consciência histórica, estética e política. A mídia exerce papel ambíguo: tanto pode ser aliada da formação crítica quanto pode operar como reforço das lógicas da Indústria Cultural. O mesmo vale para as redes sociais, que se tornam espaços privilegiados de formação juvenil, mas também de desinformação e captura algorítmica (Setton, 2002).

Um destaque especial na seção foi dado à cultura escolar e ao Ensino Médio. Por um lado, o Ensino Médio é apresentado como a etapa de conclusão da

Educação Básica e preparação para o mundo do trabalho ou para o acesso ao Ensino Superior. Por outro, é um espaço em que os jovens vivenciam expectativas sociais, demandas institucionais e suas próprias inquietações existenciais (Abramoway, 2015). A cultura escolar analisada revelou-se permeada por tensões. De um lado, um currículo engessado, avaliações padronizadas, ausência de vínculo com as experiências dos estudantes e pouco espaço para o diálogo crítico. De outro, práticas docentes criativas, tentativas de interlocução com os saberes juvenis e ações pontuais de acolhimento e escuta. No entanto, prevalece uma lógica tecnicista e performativa, que transforma a escola em um espaço de adestramento para provas externas, como o ENEM, em detrimento de uma formação humana ampla e crítica.

O aprofundamento teórico da quarta seção evidenciou a relevância e a atualidade da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente no que tange à análise das formas de dominação e conformismo presentes nos sistemas educacionais contemporâneos. Com base nos escritos de Theodor Adorno, foi possível traçar um panorama da formação cultural e educacional na modernidade tardia, marcada pela instrumentalização da razão, pelo domínio da técnica e pela lógica mercantilizada da indústria cultural.

A dissertação apresentou a Escola de Frankfurt como resposta filosófica e sociológica à barbárie do século XX — especialmente o fascismo, o nazismo e a massificação da cultura sob o capitalismo avançado (Seligmann-Silva, 2010). Ao se posicionarem contra os modelos tradicionais de ciência e filosofia, os frankfurtianos propuseram uma abordagem dialética que buscava compreender os mecanismos sociais que impedem a emancipação do sujeito. A crítica à razão instrumental, formulada por Adorno e Horkheimer na obra Dialética do Esclarecimento, tornou-se um dos pilares conceituais desta abordagem. (Adorno; Horkheimer, 1985)

A racionalidade técnica, comumente chamada de razão instrumental, foi apresentada na dissertação como um modo de pensar que reduz a razão à sua função operatória, esvaziando-a de valores éticos, estéticos ou políticos. Esse tipo de racionalidade permeia as instituições sociais e transforma os sujeitos em meros operadores de funções, submetendo a educação à questão da produtividade, do desempenho e da adaptação. Em lugar de promover a autonomia, a razão técnica orienta a formação para a conformação (Fabiano, 2010).

A dissertação também evidenciou como a Indústria Cultural, conceito central da teoria frankfurtiana, não se refere apenas à produção midiática, mas a um modelo estético de propagação de uma ideologia que transforma todos os aspectos da vida cultural em mercadoria. A cultura, nesse processo, perde sua capacidade de provocação, tornando-se repetição de uma fórmula, entretenimento vazio. (Adorno; Horkheimer, 1985)

Foi nesse contexto que a pesquisa discutiu os conceitos de semiformação (Halbbildung) e semicultura, ambos formulados por Adorno como críticas à formação alienada e instrumentalizada. A semiformação não é a ausência de formação, mas um processo formativo que bloqueia a reflexão, a dúvida e a autonomia, e produz sujeitos adaptáveis, mas não críticos. Já a semicultura se refere ao consumo empobrecido de bens culturais, livros, músicas, filmes, conteúdos escolares, entre ouros, que são absorvidos sem contexto ou elaboração subjetiva. (Adorno, 2010). Ambos os conceitos revelam o esvaziamento da experiência formativa na sociedade capitalista e encontram eco direto nas práticas educacionais contemporâneas, como foi evidenciado na análise empírica desta dissertação.

A partir dessa base teórica, a dissertação defendeu que a escola, quando orientada por objetivos técnicos e mercantis, reforça a semiformação. Em vez de formar sujeitos autônomos e sensíveis, capazes de pensar criticamente o mundo, a escola pode, em alguns ou muitos momentos, reproduzir os esquemas de dominação social e cultural. Tal como Adorno (2023) adverte em “Educação após Auschwitz”, a primeira tarefa da educação é evitar que a barbárie se repita, e isso exige um compromisso radical com a formação do sujeito como fim em si mesmo, e não como meio para finalidades externas.

O ponto culminante dessa dissertação é a análise da observação participante e das 45 entrevistas realizadas com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Alfenas–MG, conteúdo das seções 5 e 6 dessa dissertação.

A Seção 5 relata a observação participante, que evidenciou importantes traços da cultura escolar que revelam o processo da semiformação e semicultura. Durante as aulas de Sociologia e Filosofia observadas, notou-se que a escuta ativa por parte dos estudantes era frequentemente interrompida por distrações vindas de celulares, dispersão coletiva e comentários que esvaziavam o conteúdo proposto pelos professores. Apesar da relevância dos temas, como política, cultura, cidadania

e desigualdade, havia uma dificuldade clara de engajamento contínuo, como se o espaço escolar estivesse dissociado da vida real.

Contudo, essa baixa adesão aos conteúdos escolares não deve ser lida como sinal de apatia, mas como sintoma de uma escola que muitas vezes falha em dialogar com a complexidade do mundo juvenil. Observou-se, por exemplo, que quando temas da cultura digital, redes sociais, música ou questões políticas surgiam espontaneamente, havia maior participação dos estudantes.

As práticas escolares observadas também contribuíram para reforçar uma percepção de que o saber se reduz àquilo que “cai na prova” ou que garante “ponto”. Esse tipo de relação com o conhecimento indica um rebaixamento da função formadora da escola, que se vê submetida à lógica do rendimento. Muitos estudantes, embora críticos em relação a temas políticos e sociais quando fora do ambiente formal, demonstraram uma relação funcional com as disciplinas, tratando-as como barreiras a serem vencidas, e não como espaços de formação crítica.

Apesar disso, a observação participante também revelou espaços de resistência. Em diversos momentos, foi possível perceber a criatividade dos estudantes e suas formas próprias de interpretar a realidade, até mesmo suas recusas em se submeter totalmente à lógica escolar.

A sexta seção analisou as entrevistas concedidas pelos 45 estudantes. Com base nas quinze perguntas apresentadas nos quatro eixos temáticos, procuramos responder sobre as percepções dos estudantes em relação à suas trajetórias de formação humana e cultural.

O primeiro bloco de perguntas, intitulado “Sobre a formação e busca de informação”, evidenciou um cotidiano juvenil marcado por rotinas simples e repetitivas, no qual o tempo livre é frequentemente ocupado pelo uso de redes sociais e consumo de conteúdos audiovisuais Muitos estudantes demonstraram desinteresse por informações de relevância pública, optando por se informar apenas sobre temas que lhes interessam diretamente. Embora existam exceções, como estudantes que buscam se preparar para o ENEM ou que têm hábitos de estudo mais autônomos, a maioria demonstrou pouca preocupação em confirmar a veracidade das informações acessadas.

Em um segundo momento investigamos sobre a vivência cultural dos estudantes. Muitos jovens não participam de movimentos culturais ou não

reconhecem suas próprias práticas como manifestações culturais. O gosto musical, por exemplo, é majoritariamente guiado pelo ritmo e pelo apelo emocional imediato, com pouca preocupação com o conteúdo, embora alguns jovens mencionem letras com críticas sociais ou uso da música como forma de identidade e resistência. O mesmo se observa nas leituras: a maioria dos estudantes afirma ler apenas quando exigido pela escola e prefere gêneros como romance e fantasia. No entanto, existem estudantes que procuram outras formas de aquisição cultural, mas relataram a dificuldade de acesso, principalmente por questões econômicas.

O terceiro bloco de questões tratou sobre a percepção de situações sociais, o que envolvia perguntas acerca de preconceitos sociais. As respostas dos estudantes revelam uma sensibilidade em relação às injustiças sociais, mas também uma forte tendência à passividade ou à relativização das violências estruturais. A maioria reconhece que formas de preconceito, como o racismo, machismo e LGBTfobia, causam indignação, mas há quem condicione essa indignação à intensidade da violência ou à reação da vítima, revelando uma compreensão superficial dos mecanismos sociais de opressão. O dado mais alarmante é a quantidade de estudantes que afirmaram que não militariam contra o preconceito por medo, desinteresse ou apatia.

A última parte procurou investigar como os estudantes percebiam a importância das escolas em suas trajetórias de vida, além de procurar saber se a escola é um ambiente propício para o diálogo e se as disciplinas abordam temas importantes para a criticidade. Diante dessas perguntas as percepções dos estudantes são múltiplas. Para alguns, a escola representa um espaço importante de socialização, desenvolvimento pessoal e formação para a vida. Outros, no entanto, a veem como um espaço pouco atrativo, obrigatório ou mesmo desinteressante, limitado a um ritual que não dialoga com sua realidade. Muitos apontam falhas no modelo do Novo Ensino Médio, na estrutura curricular e na ausência de sentido prático dos conteúdos ensinados. Quando questionados sobre a existência de espaços para o debate de temas sociais e políticos, a maioria reconhece alguma abertura, mas denuncia que os debates são raros, ineficazes ou seletivos, marcados por disputas, preconceitos e silenciamentos. Isso revela que a escola, embora pretenda ser um espaço formativo, muitas vezes reproduz estruturas autoritárias e excludentes que impedem a efetiva formação crítica.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a juventude escolar atual vive, de fato, processos marcados pela semiformação e semicultura. Isso se expressa não apenas na forma como os jovens lidam com o conhecimento e a cultura, mas também nas relações que estabelecem com a própria escola. Muitos demonstram dificuldades em aprofundar reflexões, sustentar argumentos com autonomia crítica e se engajar com o saber de forma significativa. A semiformação e a semicultura na vida desses jovens não nasceram por acaso, pois são atravessadas por contextos sociais, culturais e econômicos que favorecem o imediatismo, o consumo rápido de informações e o esvaziamento do sentido formativo da educação. Nesse cenário, a escola muitas vezes aparece como um espaço distante da vida real e que não se volta para a formação integral dos sujeitos. Entretanto existem exceções e respiros de resistência entre os estudantes, impactando na forma como percebem o caminho formativo e a importância do mesmo em suas trajetórias.

A abordagem teórica e empírica adotada nesta dissertação jamais teve como intenção a de esgotar o tema das relações entre juventude, escola e cultura. Apesar disso, os resultados certamente sustentam a afirmação de que os conceitos de semiformação e semicultura permanecem ferramentas analíticas potentes para compreender os desafios da educação escolar contemporânea. Ao mesmo tempo em que diagnosticam processos de alienação e fragmentação do saber, esses conceitos nos convocam à ação pedagógica transformadora, como proposto por Adorno (2010) e outros pensadores da educação, como o brasileiro Paulo Freire (2002). É fundamental que educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, gestoras e gestores, compreendam que a crítica à semiformação não é um exercício de denúncia infértil, mas um chamado para a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana. Nesse sentido tocamos no último objetivo específico desta pesquisa, que é refletir sobre possíveis métodos a serem inseridos na Educação Básica com o intuito de amenizar os processos de semiformação e semicultura. Pensamos que isso seria possível através de uma remodelação do sistema de ensino de forma com que a escola potencialize sua capacidade formadora crítica, com uma valorização do senso histórico dos estudantes, metodologias que reforcem os debates, a exploração do senso crítico e a importância de se buscar novos saberes culturais e novas perspectivas. Obviamente esse processo é cercado de inúmeras barreiras, como

doutrinas neoliberais, já citadas nesta dissertação, que permeiam os currículos e a organização escolar brasileira.

Assim, esperamos que muito mais do que uma análise de entrevistas conciliada com teorias sociológicas e filosóficas, esta dissertação possa contribuir para fortalecer o debate sobre a função social da escola e inspirar esforços coletivos na direção de uma educação verdadeiramente formadora, crítica, democrática e atenta às contradições do presente, na perspectiva de superá-las em nome de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os estudantes possam ter uma educação de qualidade comprometida com o caráter crítico de transformação social, em que se respeitem as diferenças, se promova a justiça social e o combate às estruturas que buscam a barbárie e privam a efetivação de uma educação crítica de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, 2015.

_____. Apresentação. *In:* ABRAMOVAY, M; CASTO, M. G; WAISELFISZ, J. J. (org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** por que frequentam?. 1. ed. Brasília: Flacsco - Brasil, 2015. p. 17-15.

_____. Juventudes e Escola - Modelando o marco compreensivo - reflexivo. *In:* ABRAMOVAY, M; CASTO, M. G; WAISELFISZ, J. J. (org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** por que frequentam?. 1. ed. Brasília: Flacsco - Brasil, 2015. p. 21-41.

ABRAMO, HELENA. **Juventude e cultura.** São Paulo: comissão da juventude da câmara municipal de São Paulo, 2001. Disponível em: https://pjmp.org/subsidios_arquivos/outras-pjs/juventude_cultura.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

_____. ***Minima moralia***: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Teoria da semiformação. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. (org.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7- 40.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBURQUERQUE, Alexandre Aragão de. **Juventude, educação e participação política.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In:* ABDAL, Alexandre *et al.* (org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** Bloco qualitativo. São Paulo: CEBRAP/SESC, 2016. p. 8 – 23.

ALVES, Marco Antônio Sousa. A cibercultura e as transformações em nossas maneiras de ser, pensar e agir. *In:* LIMA, N. L. de; STENGEL, M; NOBRE, M. R.; DIAS, V. D. **Juventude e cultura digital:** diálogos interdisciplinares. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 169-180.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211–235, jan./abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009. Acesso em: 26 out. 2024.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo:

Atlas, 2011.

BARBOSA, Juliana Souza. Juventude (s): afinal, que sujeitos sociais são estes? **Cadernos de Aplicação: pesquisa e reflexão em educação básica,** Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111283/61480. Acesso em: 24 fev. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Internet e subjetividade contemporânea: entre o fascínio e o horror. *In:* LIMA, N. L. de; STENGEL, M; NOBRE, M. R. **Juventude e cultura digital:** diálogos interdisciplinares. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 57-78.

BORGES, Juliano. A dialética do esclarecimento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. **Revista Estudos Políticos,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 103-106, jan./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38604/22134. Acesso em: 19 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRETON, David Le. Adolescência e comunicação. *In:* LIMA, N. L. de; STENGEL, M; NOBRE, M. R. **Juventude e cultura digital:** diálogos interdisciplinares. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 15-32.

BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Proposições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2024.

BURITY, Joanildo A. Religião, política e cultura. **Tempo Social,** São Paulo, v. 20, n. 2, nov. 2008, p. 83-113. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/rvTvKJ5tW6KLvNt9wB8nqny/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 22 fev. 2024.

CAMARGO, Silvio César. A recepção da teoria crítica no Brasil: 1968-1978. **Em Debate: revista digital**, Florianópolis, s/v, n. 7, jan./jul. 2012, p. 126-149.

CARDOSO, F. S.; PEREIRA, N. S.; BRAGGION, R. C.; CHAVES, P.; ANDRIOLI, M. O uso da inteligência artificial na educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. **Revista Ciência em Evidência**, São Paulo, v. 4, s/n, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47734/rce.v4iFC.2332. Acesso em: 22 jan. 2024.

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fim de semana. *In:* COSTA, A.; CORDEIRO, C.; EDUARDO, E.; FRANCISCO, J. C. (org.). **Escola da família**. São Paulo: fundação para o desenvolvimento da educação, 2004. p. 69-82

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleica de Paula. O ensino de sociologia e seus públicos. **Educação e sociedade,** Campinas, v. 39, n. 144, p.671-685, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dvFp4SqPgMCj9zyLSDz7XNj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jan. 2024.

CÁSSIO, Fernando (org.). Apresentação. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-24.

CAMPOS, Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda. Apreciação estética e indústria cultural. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (org.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p.183- 196.

CANCLINI, Néstor Garcia. Consumo, acesso e sociabilidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 111–127, jul. 2009. Disponível em: https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/159/160. Acesso em: 12 out. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

CORREIA, Fábio Caires. Theodor Adorno e o problema da semi(formação). ***Kíneses***, Marília, v. 8, n. 16, p. 110-126, jul. 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/8_fabiocorreia.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In:* DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 205-228, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Mônica; JARDIM, Fabiana A. A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? **Laplage em Revista.** Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 50-66, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841436p.50-66. Acesso em: 14 mar 2024.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41–68, jan./mar. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655996. Acesso em: 16 jan.

2025.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Tecnologia e sensibilidade: homens e máquinas na sociedade global. *In:* PUCCI, B; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org). **Experiência formativa e emancipação**, 1. ed. São Paulo: Nankin. p. 115-126, 2009.

CRISON, Everton Marcos. A formação (*bildung*) por meio dos conceitos no ensino de filosofia. ***ELEUTHERÍA*:** revista de filosofia, Campo Grande, v. 5 , n. 2, p. 41-63, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12175/8807. Acesso em: 11 mar. 2023.

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5mFyymwj3wsM5K7Sqt4VBTd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 14 jun. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social*. In:* FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRARO, P.; NOVAES, R. R. (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p.155-179.

_____. CARRANO, Paulo. Introdução: por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo. *In:* DAYRELL, J.;CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 43-52.

DARTORA, Ivania; MARTINS, Suely Aparecida. Juventude e Cultura Política: a escola pública e a construção do capital social dos estudantes de Francisco Beltrão/PR. **Revista Educação, Cultura e Sociedade,** Diamantino, v.10, n.2, p.68-82, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8659. Acesso em: 25 mai. 2024.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Formação da juventude e valores.** Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades**, Araraquara, s. v. s. n. 2009. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez editora, 1996.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Teoria crítica e educação: antecedentes sociológicos dos ismos pedagógicos. O novo velho no velho novo ou deste para aquele. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (org.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p.151- 160.

FREIRE, Paulo. **A escola é.** Poema. São Paulo: Secretaria do estado da educação, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Mariana Romanzini; CORREIA, Guilherme Guiari; ALVES, Flamarion Dutra. A territorialização cafeeira na Região Imediata de Alfenas-MG: a dinâmica das cidades pequenas. **Geofronter,** Campo Grande, v. 8, p. 1–19, 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/GEOF/article/view/7222/5211. Acesso em: 27 de fev. 2025.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. *In:* **Cultura, sociedade, religião:** o mal-estar na cultura e outros escritos. São Paulo: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. ***Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France***, 1977-1978. Paris: EHESS/Seuil/Gallimard, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora plano, 2012.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/36221/26407. Acesso em: 02 jan. 2025.

GOES, Graziele Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATTO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 9, n. 17, p. 72-90, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/index. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica, educação e política. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.B. (org.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. 1. ed. Campinas: autores associados, 2010. p.197 - 216.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROPPO, Luís Antônio. Adorno e a educação sociocomunitária: diálogos e

proposições. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, s/v, n. 49, p. 19-34, mar. 2013. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640318.Acesso em: 3 mar. 2023.

_____. **Juventude**: Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução da pesquisa em educação.** São Paulo: UNISAL, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais**, São Paulo, s/v, n. 1, 2003. Disponível em: hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

hooks, bell. Educação democrática. *In:* CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-208.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022***:* resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 25 fev. 2025.

KANT, Immanuel. **Textos seletos.** Edição bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. *In:* DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-100.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In:* NOVAES, R; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 89-114.

KOERNER, Andrei; VASQUES, Pedro Henrique; ALMEIDA, Álvaro Okura de. Direito social, neoliberalismo e tecnologias de informação e comunicação. **Lua Nova,** São Paulo, s/v, n. 108, p. 195-204, 2019. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1luRkBGr6-_qjfdDEEbQwcLO5Lo-k__vo/edit. Acesso em: 18 de març.2024.

LEOPOLDO e SILVA, F. *Knowledge and Instrumental Reason.* Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n.1, p.11-31, 1997.

LINDEMANN , C.; SCHUSTER, P. R. A tiktokização como estratégia de combate à desinformação. **Lumina**, v. 18, n. 1, p. 110-127, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/41751. Acesso em: 21 jun. 2025.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinhas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2023. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 4 fev. 2023.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *In:* BRITO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro, Zaar, 1968. p. 69-93.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. **Sociedade e Estado**, v. 37, n. 02, p. 489–510, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/39539. Acesso em: 30 jul. 2025.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MATOS, Oligária. **Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Ática, 1993.

MELO, Rúrion. Teoria Crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH,** Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Ph8SPw5NqDZ7MmdVyJnspdh/. Acesso em: 8 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em educação.** Conferência de abertura do XII Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, Portugal, 11 de setembro de 2014. Disponível em: https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

PADILHA, Valquíria. Quem não gosta de comprar? Desejo de consumo, juventude e semiformação. **Revista Turismo:** estudos e práticas, Assú, v. 10, n. 2, p. 1-25, jul./dez. 2021. Disponível em: https://geplat.com/rtep/index.php/tourism/article/view/944. Acesso em: 18 abr. 2023.

PEREIRA, Gabriel Lujan. O prejuízo da semiformação e o comprometimento da experiência formativa. ***Kíneses***, Campinas, v. 9, n. 28, p. 97-113, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/9134/5800. Acesso em: 12 fev. 2025.

PEREGRINHO, Mônica; PINHEIRO, Diógenes; SOUZA, Luiz Carlos de. Engajamento, educação e trabalho: demandas da juventude no Brasil. **Revista de *Ciencias Sociales,*** Montevideo, v. 31, n. 42, p.127-150, jan./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-553820180001001

27. Acesso em: 21 mar. 2024.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In:* NOVAES, R; VANNUCHI, P. (org). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 217-241.

PONTE, Cristina. Crescendo entre culturas digitais nas últimas décadas. *In:* LIMA, N. L. DE; STENGEL, M; NOBRE, M.R. **Juventude e cultura digital:** diálogos interdisciplinares. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 33-46.

RAMIREZ, Mario Elkin. Adolescentes e redes sociais Virtuais. *In:* LIMA, N. L. DE; STENGEL, M; NOBRE, M.R. **Juventude e cultura digital:** Diálogos interdisciplinares. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017. p. 79-94.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In:* CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-158.

ROMÃO, Davi Mamblona Marques. Indústria Cultural: o pensar cristalizado. **Psicologia Política.** v. 20, n. 49, p. 518-531, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000300005. Acesso em: 11 mai. 2023.

RÜDIGER, Francisco. **Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural:** comunicação e teoria crítica da sociedade. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaço de formação e modos de vida. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, s/n, p. 24-41, set, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/858/pdf_26. Acesso em: 12 jan. 2024.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n.3, p.11-28, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2024.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamim e de Theodor Adorno.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107–116, jan-jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SRCvv4JKqZHgjNLVNYrFwYF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 out. 2024.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Ofensiva conservadora: a busca da anulação da participação de jovens na vida pública pelo Escola sem Partido. ***Educere et Educare,*** Cascavel, v. 15, n. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, Alessandra Nicodemos Oliveira; ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. Afirmações e resistências: cultura escolar e juventude. ***Locus:*** Revista de História, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 353-377. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20827. Acesso em 14 jul. 2024.

SILVA, Aniely O que aprendi (e o que não aprendi) na escola. *In:* CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-158.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2008.

SLATER, Phil. A origem e o significado da escola de Frankfurt, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno.** Tradução de Rogério Bettoni. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMIZAKI, Kimi; DANILIAUSKAS, Marcelo. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Proposições,** Campinas, v. 29, n. 1, p. 214-238, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/N8zhppMrg6Y9WY5gqLgKBLt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 mar. 2024.

TOMMASI, Lívia de. **Cultura e juventude.** 1. ed. São Paulo: Lumen Juris, 2017.

TRINDADE, Valério Luiz. Discursos de ódio nas redes sociais, 2022. *In:* RIBEIRO, Djamila (org.), **Feminismos plurais.** Ed. Jandaíra, São Paulo. 2022.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, s/v, n. 23 , p. 5-15 , maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2023.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea*. In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (org.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p.131-150.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. *In:* DAYRELL, J.;CARRANO, P.; MAIA, C.L. (org.). **Juventude e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

_____; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A insurgência de uma

geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 34, n. 99, p. 391-407, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/pqX37cMZHx564PgXzYFSfRr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de jan. 2024.

_____; CILENE, Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no Distrito Federal: um breve histórico. *In:* WELLER, V.; FERREIRA, C.,S.; BENTO, A., L.(org**.). Juventude e ensino médio público no Distrito Federal:** percepção de professores, gestores e estudantes. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 21-38.

WIGGERSHAUS, Rolf**. A escola de Frankfurt:** história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de Lilyane Deroche-Gurgel. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794. Acesso em: 7 fev. 2024.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 4, n. 1, p. 1–16, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29280/rappge.v4i1.5229. Acesso em: 20 dez. 2024.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes,** Campinas, s/v, n. 54, p. 1-18, ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bcJTkBs5Y6kqjTYdKn6jSyg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno.** Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

_____ ; RAMOS-DE-OLIVIERA, Newton. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da *Bildung*. **Pedagógico,** Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 420-436, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7757. Acesso em: 16 jan. 2024.

_____. A formação do tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 37, n. 136, p. 757-773, jul./set., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GyCFpTwP5pdYtq5mkqMSsxn/?format=pdf . Acesso em: 15 jan. 2024.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sobre a formação e busca de informação

1. Quais são as principais atividades do seu dia-a-dia?
2. Você procura se informar sobre notícias do mundo e gerais de nossa região? Por qual meio? (Redes sociais, jornais, revistas, televisão, rádio…)
3. Quando você encontra uma informação ou notícia polêmica, você procura outro meio ou fonte para confirmar se ela é verdadeira?
4. Qual o seu nível de interesse por política, direitos humanos e meio ambiente? Baixo, intermediário ou alto?
5. Em sua casa ou roda de amigos vocês abordam assuntos referentes à sociedade e o que está acontecendo no mundo, ou isso é algo raro?

Sobre a cultura

6. Você participa de algum movimento cultural? (projetos como capoeira, dança, grupos de debates...)
7. Você gosta de escutar música? Qual estilo musical você mais escuta? Por que você gosta desse estilo?
8. Você costuma ler livros? Se sim, quais tipos de livros?
9. Você gosta de filmes/séries? Quais são as que você mais assiste?
10. Você participa de alguma religião? Se sim, qual? O que te atrai mais nesta religião?

Sobre a percepção de situações sociais

11. Alguma ou algumas destas situações te trazem indignação?
a. racismo
b. homofobia ou LGBTfobia
c. machismo
d. preconceito contra pessoas com deficiência (capacitismo)
entre outros tipos de preconceito…
12. Você milita ou militaria contra essas formas de preconceito? Por que?

A escola como ambiente formativo

13. Para você, qual é o papel da escola para a sua vida?
14. Na escola, existem disciplinas ou projetos que abordam temas sociais e políticos? Quais?
15. Nestas disciplinas e projetos, há espaço para os alunos expressarem suas opiniões e debaterem? Comente.

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Esclarecido (TAE)
Participante da Pesquisa Menores Alfabetizados

Dados de Identificação

Título da pesquisa: Adorno e a educação emancipatória: semiformação,semicultura e práticas educacionais

Pesquisador responsável: Luís Antônio Groppo

Pesquisador participante: José Daniel Coutinho Silva

Nome do participante:

Data de nascimento: **CPF:**

Olá, Tudo bem? Quero convidar você para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa Adorno e a educação emancipatória: semiformação,semicultura e práticas educacionais, de responsabilidade do pesquisador Luís Antônio Groppo. Peço por favor que leia com cuidado o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Estou aqui para esclarecer suas dúvidas. Uma via deste documento pertence a você e outra ficará comigo. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar, e você não sofrerá nenhuma penalidade por isso.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo identificar se entre os estudantes do Ensino Médio de Alfenas/MG acontecem processos que um importante sociólogo chamou de semiformação e semicultura, ou seja, um conhecimento pouco aprofundado e pouco crítico sobre a vida e a sociedade.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em realizar um questionário semi-aberto, com aproximadamente 20 minutos de duração, com cerca de 15 perguntas a serem respondidas de forma oral e com gravação do áudio para posterior transcrição.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer os seguintes riscos:

1) Utilização das respostas que possa constranger o(a) entrevistado(a);
2) Invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais.
3) Uso dos dados para causar situações desconfortáveis entre os alunos.

4) Alunos que se propõe a realizar o questionário mas posicionam-se com indisciplina ou em outra situação semelhante.
5) Vazamento do áudio.
6) Não preservação dos(as) professores na primeira parte da observação em sala de aula.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes medidas:
a) Para evitar o constrangimento do(a) entrevistado (a) iremos utilizar um pseudônimo (nome fictício) ao invés de utilizar o seu nome, minimizando o risco 1;
b) Para isso, iremos garantir que não serão divulgados dados que possam levar à identificação da pessoa entrevistada, assim como de seus responsáveis ou pais, minimizando o risco 2;
c) Para evitar esse tipo de situação, a pesquisa seguirá com uma ética de ouvir os(as) alunos de forma respeitosa e sem julgamentos, para minimizar o risco 3;
d) Irei perguntar previamente e dizer que não é algo obrigatório, delimitando bem aqueles que realmente se propõem a contribuir com a pesquisa, minimizando o risco 4;
e) Os arquivos com os áudios gravados das entrevistas não serão armazenados em nuvens, mas somente em computadores de uso pessoal dos pesquisadores, minimizando o risco 5;
f) Os (as) professores serão assegurados que seus nomes não serão divulgados, bem como o proceder dos(as) mesmos na condução das aulas. O foco da pesquisa será a observação estritamente dos(as) alunos durante o tempo de aula, minimizando o risco 6.
4. Ao participar dessa pesquisa, você contribuirá com a pesquisa acadêmica na área da educação, cujos resultados poderão levar a conhecimentos que contribuam na melhoria da qualidade do ensino da sua região. Além disso, para benefício próprio, há a possibilidade de sentir-se satisfeito(a) pelo reconhecimento do seu esforço como aluno(a), recordar de momentos de sua vida que foram importantes, refletir sobre seu acesso à informação no cotidiano, possibilitar buscas por novas fontes de cultura, lazer e entretenimento, por meio da motivação do questionário aplicado.
5. A participação nessa pesquisa terá a duração média de 20 minutos.
6. A participação não terá nenhuma despesa, sendo as entrevistas e deslocamento totalmente gratuitos ou custeados; poderá deixar de participar ou retirar seu

consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à busca de ressarcimento.
8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da participação neste estudo, terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.
9. Será assegurada a privacidade, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar o participante, será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação.
10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.
11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3°, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos, AUTORIZO ( ) ou NÃO AUTORIZO ( ) a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa. 12. Você poderá consultar o pesquisador Luís Antonio Groppo, no seguinte telefone 35 99731-3740 ou email luis.groppo@unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação. *O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas

(CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.

Eu,_____,CPF nº_____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito. _____, ___ de _____ de 202__.

.....

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)
Responsável Legal

Dados de Identificação

Título da pesquisa: Adorno e a educação emancipatória: semiformação,semicultura e práticas educacionais

Pesquisador responsável: Luís Antônio Groppo

Pesquisador participante: José Daniel Coutinho Silva

Nome do participante:

Data de nascimento: **CPF:**

Você está sendo convidado (a) para: autorizar a participação do (a) (nome do menor ou do incapaz), no projeto de pesquisa Adorno e a educação emancipatória: semiformação, semicultura e práticas educacionais. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar autorizar assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a) responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de autorizar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo identificar se entre os estudantes do Ensino Médio de Alfenas/MG acontecem processos que um importante sociólogo chamou de semiformação e semicultura, ou seja, um conhecimento pouco aprofundado e pouco crítico sobre a vida e a sociedade.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em realizar um questionário semi-aberto, com aproximadamente 20 minutos de duração, com cerca de 15 perguntas a serem respondidas de forma oral e com gravação do áudio para posterior transcrição.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer os seguintes riscos:

1) Utilização das respostas que possa constranger o(a) entrevistado(a);

2) Invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais.
3) Uso dos dados para causar situações desconfortáveis entre os alunos.
4) Alunos que se propõe a realizar o questionário mas posicionam-se com indisciplina ou em outra situação semelhante.
5) Vazamento do áudio.
6) Não preservação dos(as) professores na primeira parte da observação em sala de aula.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes medidas:
a) Para evitar o constrangimento do(a) entrevistado (a) iremos utilizar um pseudônimo (nome fictício) ao invés de utilizar o seu nome, minimizando o risco 1;
b) Para isso, iremos garantir que não serão divulgados dados que possam levar à identificação da pessoa entrevistada, assim como de seus responsáveis ou pais, minimizando o risco 2;
c) Para evitar esse tipo de situação, a pesquisa seguirá com uma ética de ouvir os(as) alunos de forma respeitosa e sem julgamentos, para minimizar o risco 3;
d) Irei perguntar previamente e dizer que não é algo obrigatório, delimitando bem aqueles que realmente se propõem a contribuir com a pesquisa, minimizando o risco 4;
e) Os arquivos com os áudios gravados das entrevistas não serão armazenados em nuvens, mas somente em computadores de uso pessoal dos pesquisadores, minimizando o risco 5;
f) Os (as) professores serão assegurados que seus nomes não serão divulgados, bem como o proceder dos(as) mesmos na condução das aulas. O foco da pesquisa será a observação estritamente dos(as) alunos durante o tempo de aula, minimizando o risco 6.
4. Ao participar dessa pesquisa, você contribuirá com a pesquisa acadêmica na área da educação, cujos resultados poderão levar a conhecimentos que contribuam na melhoria da qualidade do ensino da sua região. Além disso, para benefício próprio, há a possibilidade de sentir-se satisfeito(a) pelo reconhecimento do seu esforço como aluno(a), recordar de momentos de sua vida que foram importantes, refletir sobre seu acesso à informação no cotidiano, possibilitar buscas por novas fontes de cultura, lazer e entretenimento, por meio da motivação do questionário aplicado.
5. A participação nessa pesquisa terá a duração média de 20 minutos.

6. A participação não terá nenhuma despesa, sendo as entrevistas e deslocamento totalmente gratuitos ou custeados; poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à busca de ressarcimento.
8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da participação neste estudo, terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.
9. Será assegurada a privacidade, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar o participante, será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação.
10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.
11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3°, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos, AUTORIZO ( ) ou NÃO AUTORIZO ( ) a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa. 12. Você poderá consultar o pesquisador Luís Antonio Groppo, no seguinte telefone 35 99731-3740 ou email luis.groppo@unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter

informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação. *O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.

Eu,_____,CPF nº_____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito. _____, ___ de _____ de 202__.

.....

(Assinatura do(a) responsável)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

APÊNDICE D - PARECER COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Adorno e a educação emancipatória: semiformação, semicultura e práticas educacionais.

Pesquisador: Luís Antonio Groppo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73613123.5.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.477.970

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ALFENAS, 31 de Outubro de 2023

Assinado por:
Ana Cláudia Mesquita Garcia
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br