



Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social

Cultural massification, educational practices and social autonomy

Luiz Hermenegildo Fabiano^[a], Franciele Alves da Silva^[b]

^[a] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professor associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação¹, Maringá, PR - Brasil, e-mail: fabiano@wnet.com.br

^[b] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), analista socioambiental da Companhia Paranaense de Energia (Copel), Maringá, PR - Brasil, e-mail: fran_alves14@yahoo.com.br

Resumo

O recorte proposto por este estudo analisa aspectos fundamentais sobre a formação cultural constituída sob a lógica do capitalismo tardio. Deriva desse contexto, a incorporação de valores

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) “Teoria Crítica e Educação” desenvolve diversas atividades desde a época de sua criação, em agosto de 1991, com o objetivo de aprofundar tanto o conhecimento sobre a Teoria Crítica da Sociedade quanto sobre sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea, além de procurar aprofundar o esclarecimento da natureza e das contradições da sociedade capitalista atual. O GEP abrange várias sedes abrigadas em diferentes instituições universitárias – na Unimep, na UFSCar, na Unicamp, na Unesp, Araraquara, na Ufes, na UFSC, além de contar com representantes na UEM, Maringá, na Puc-Minas, Belo Horizonte e na Unesp, Bauru.

de naturalização ideológica e de regressão social. Os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Crítica, desenvolvida pelos pensadores frankfurtianos, especialmente as contribuições de Theodor Adorno e Max Horkheimer, sustentam esse veio de análise. Tal abordagem incide sobre a racionalidade técnica dominante no contexto da sociedade industrial e suas implicações formativas na constituição da consciência social. Num momento histórico em que a mídia tem assumido também um papel formativo na sociedade, é fundamental e urgente uma discussão crítica sobre a interferência da indústria cultural nos processos educativos. Em vista disso, as relações sociais orientadas pela lógica industrial mostram uma temática pertinente à formação de professores, cuja prática é cotidianamente influenciada pela massificação resultante desse modelo de produção material. O enfoque da análise proposta viabiliza uma instrumentação teórica que capacita a reflexão como forma de intervenção nas convenções ideológicas que naturalizam o modelo da organização social vigente. A reflexão, nesse sentido, torna-se prática educativa enquanto ação crítica do comprometimento formativo e cultural da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação cultural. Práticas educacionais. Teoria crítica.

Abstract

The cut proposed by this study examines essential aspects of the cultural formation constituted by the logics of late capitalism. The incorporation of values and ideological naturalization of social regression derive from this context. The theoretical and methodological principles of Critical Theory, developed by the Frankfurt School thinkers, especially the contributions of Theodor Adorno and Max Horkheimer support this line of analysis. Such approach focuses on technical dominant rationality in the context of industrial society and its implications on the social consciousness constitution. In this historical moment, in which the media have also assumed a formative role in society, it is essential and urgent to discuss the influence of cultural industry in the educational processes. As a result, social relations guided by industrial logics appears to be a relevant theme to teachers training, whose practice is daily influenced by the mass process which results from this type of material production. The focus of the proposed analysis provides a theoretical instrumentation that enables the reflection to interfere in the conventions that naturalize the ideological model of the existing social organization. The reflection in this sense becomes educational practice acting critically on the formation and cultural commitment of contemporary society.

Keywords: Cultural formation. Educational practices. Critical theory.

Introdução

O desenvolvimento do sistema de produção capitalista desencadeou relações cada vez mais complexas e heterogêneas. Para se compreenderem os dilemas da modernidade, faz-se pertinente uma reflexão sobre o modo como se dão os processos formativos que inserem os indivíduos no contexto da sociedade industrial.

Nesse sentido, o recorte proposto por este estudo procura analisar aspectos fundamentais sobre a formação cultural constituída sob a lógica do desenvolvimento industrial, destacando o papel da educação como instrumento para a solidificação dos valores que os homens produzem historicamente. Em vista disso, procura-se demonstrar a necessidade de uma crítica sobre os modos de transmissão de valores que se estabeleceram na modernidade e que permanecem enraizadas na sociedade até os dias de hoje. Como *modos de transmissão de valores* entende-se, aqui, a reprodução das estruturas que legitimam a existência da sociedade, no caso, a sociedade moderna ou burguesa.

A interação entre os indivíduos com o mundo circundante se dá de maneira peculiar, segundo a ação que exercem para transformar a natureza na garantia de sua sobrevivência; criando e recriando o mundo humano, ou seja, da cultura. As diferentes formas dessa ação e a consequente interação humana em diferentes culturas determinam-se numa forma de trabalho.

Assim, para que o trabalho passe de uma atitude intencional para uma ação é preciso conceber as ideias, produção dessas ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e os sentidos para realizá-lo. Dentre as várias formas de transmissão e sistematização do conhecimento, a educação assume uma dimensão formativa importante na solidificação dos valores que historicamente os homens socialmente produzem.

Considerando a abordagem de Demerval Saviani, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica*, a educação consiste na ação de formar o homem para ser inserido em sua civilização, o que significa dizer que essa auxilia na inserção do homem na atividade tipicamente humana, que é o

trabalho. A educação pode se dar, por exemplo, pela vivência cotidiana; no contato com o mundo e as pessoas à sua volta; pode ser a partir da experiência vivida, o que é o caso dos saberes transmitidos pelos mais velhos; e a partir do saber sistematizado, ou seja, a educação escolar.

Esta última, a educação sistematizada/escolar, consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem como um direito de todos, pelo menos à educação básica, e a Constituição Brasileira de 1988 estabelece que a educação escolar é um dever da família e do Estado. A educação, em suma, varia de acordo com a forma de civilização, o tipo de sociedade e as suas concepções sobre o papel do homem na vida social. Ou seja, a educação se dá conforme a cultura, e essa, sendo dinâmica, modifica-se conforme o tempo e o espaço; desse modo existem diferentes maneiras de “fazer” o mundo humano.

Tendo-se como pressuposto que a educação condiz com as necessidades históricas dos homens, pode-se considerar que entender a realidade em que estamos inseridos, bem como suas contradições, requer uma análise sobre o modo como a sociedade transmite suas estruturas a seus membros, ou seja, tem-se a necessidade de entender o processo educacional.

Contribuições da Teoria Crítica para a formação de educadores

A era moderna foi resultado das mudanças históricas que vieram ocorrendo desde o século XVI. Uma das principais mudanças que podemos apontar é a substituição gradativa do saber contemplativo pelo saber empírico. Inicia-se, nesse período, uma tentativa de se explicar o mundo para além das concepções mística e religiosa, marcando o período das grandes navegações, de novas descobertas e invenções, como a bússola. No século XVII, com o surgimento das ciências naturais, a razão e o empirismo são tidos como base para a compreensão do mundo físico e social.

Em fins do século XVIII a modernidade se afirma proeminente sobre o tradicionalismo medieval. Segundo Hobsbawn (1979) em *A era das revoluções*, como características desse período pode-se destacar a

ascensão dos ideais de racionalidade, humanismo e progresso técnico e científico, ou seja, os ideais do Iluminismo. Esses ideais encontraram entre a burguesia as condições favoráveis para seu desenvolvimento, o que auxiliou a consolidação do sistema capitalista.

Diante da nova configuração social florescente, Hobsbawn (1982) sugere, em *A era do capital*, que o termo “Iluminismo” não seja tratado simplesmente como uma ideologia da classe média. Ao invés disso, Hobsbawn (1982) propõe o entendimento da ascensão burguesa, guiada pelo ideário iluminista, como um movimento revolucionário ao propor a abolição da ordem política e social vigente, modificando a dinâmica das relações sociais.

A ascensão da burguesia é percebida pelo intenso acúmulo de capital que ela alcançou, principalmente no setor industrial. No entanto, tal situação de prosperidade se desenrolava em intenso contraste com a crescente miséria do proletariado (HOBBSAWN, 1979, p. 63). Desse modo, as conquistas da burguesia, que receberam no início grande apoio das massas por causa das promessas de liberdade e igualdade para todos, colaboraram com a intensificação da exploração da população.

Outra mudança que auxiliou a solidificação do capitalismo tem raízes no mundo rural. As antigas relações de cultivo agrário, que mantinham a dependência econômica das cidades, acabaram substituídas pelos cultivos extensivos e mecanizados. Conforme as formulações de Hobsbawn (1979, p. 67), isso levou a uma grande massa camponesa, destituída de seus meios de subsistência, se transformar na fonte de mão de obra para o setor industrial, tendo que se adaptar à nova realidade de trabalho.

Nessa nova lógica produtiva, o discurso dominante é o de que os homens foram libertos dos laços servis do antigo regime feudal. Porém esse homem “livre” se insere numa relação de dependência e servidão novamente, porque passa a depender da venda de sua força de trabalho para sobreviver. No entanto, nas cidades, as manufaturas, por exemplo, não conseguiram absorver a demanda de trabalhadores provenientes da zona rural. Estes, por sua vez, não se enquadraram de imediato às novas condições de produção e ao modo de vida urbano.

Para reforçar a ideia da preponderância de uma sociedade democrática disseminava-se, conforme as formulações de Saviani (2006), a necessidade de proporcionar às massas conhecimentos úteis e práticos para sua inserção no processo produtivo, os quais as libertariam da opressão e da ignorância. A opressão dizia respeito aos laços servis do Antigo Regime, fundado principalmente na submissão aos preceitos da Igreja e a ignorância é entendida como o não domínio dos “conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2006, p. 6).

Nesse momento, a educação passa a ser utilizada para atender a demanda do desenvolvimento econômico, fornecendo conhecimentos condizentes com a lógica capitalista. Data, portanto, desse período o nascimento do ensino público, tendo a escola como instituição que transmite os saberes formais:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa (SAVIANI, 2006, p. 5).

A escola é vista, assim, como uma força homogeneizadora atuando na superação da marginalidade, ou seja, da situação do indivíduo não esclarecido. A educação escolar, parafraseando Saviani (2006), teria a função de cooperar com o reforço dos laços sociais, promovendo a coesão e integração dos indivíduos na sociedade. O reconhecimento no mundo humano como pertencente a determinada sociedade, insere o indivíduo nos valores e condutas condizentes do modelo social instaurado. Os saberes transmitidos via educação escolar tornam-se um importante instrumento de preparação do homem para sua inserção no mundo do trabalho.

A racionalização do processo produtivo, ao invés de contribuir com o domínio da natureza, desenvolvendo conhecimentos e métodos para

aperfeiçoar o modo de vida, contrariamente transformou o homem em instrumento da técnica. Desse modo, o desenvolvimento industrial abarcou também a padronização dos bens culturais, comprometendo a cultura com a lógica industrial de produção e consumo. Com isso o capitalismo, mais do que um *modo de produção material*, se estabeleceu como um *modo de organização social*, consolidando uma racionalidade técnica na sociedade.

Nos dias de hoje, se indagarmos sobre *como descrever a atualidade*, poderíamos dizer que expressões como: “avanços tecnológicos”, “progressos científicos”, “era da informação e da eficiência” indicam características da sociedade contemporânea. Tais expressões traduzem heranças do discurso da racionalidade, do humanismo e do progresso técnico e científico que envolveram o desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Perceber a presença na atualidade desses ideais impelem à crença de que, em certa medida, o projeto do Iluminismo de consolidação de uma sociedade moderna tem alcançado seus objetivos.

Porém, se por um lado vislumbramos as maravilhas do desenvolvimento a que a humanidade alcançou e as possibilidades que ainda estão por vir, por outro, convivemos com a desigualdade, o acirramento de conflitos e contradições sociais que, aquém do que se poderia prever na aurora do capitalismo, ultrapassaram o âmbito do trabalho.

Segundo Silva (2008), no artigo *Tecnologia e desafios da educação brasileira contemporânea*, no século XX as relações capitalistas desenvolvem uma valorização do poder de compra. Nesse contexto, constata-se que há uma fusão entre cultura e economia, visto que se busca ao mesmo tempo uma conservação do *status quo*, e que esse se baseie, principalmente, na capacidade de consumo.

Em termos de formação, essa produção de padrões e imagens *pelo e para* o consumo favorecem o empobrecimento da capacidade do indivíduo de interpretar e produzir símbolos próprios. Em vista disso, a preocupação com as práticas sociais orientadas pela lógica industrial mostra-se uma temática pertinente à formação de professores, cotidianamente influenciados pelo processo de massificação resultante desse modelo de organização social.

As considerações anteriores remetem às contribuições da Teoria Crítica formulada pelos pensadores alemães da Escola de Frankfurt² entre outros, Max Horkheimer e Theodor Adorno. A Teoria Crítica propõe uma análise da racionalidade técnica dominante no contexto da sociedade industrial e as implicações ideológicas da produção cultural na formação da consciência social.

Esse pressuposto teórico torna-se fundamental para uma reflexão crítica sobre a educação, entendida como instrumento de disseminação e legitimação da produção cultural. As questões ideológicas no plano da cultura constituem para o pensamento frankfurtiano um elemento fundamental da crítica à racionalidade técnica, pois está na ideologia mercantil a raiz da irracionalidade que alimenta a barbárie social.

Para Theodor Adorno e Max Horkheimer, o termo “indústria cultural”³, por eles criado em 1947, demonstra as apropriações mercantis da produção cultural e as suas implicações sociais na atualidade. Veiculada nas diversas instâncias sociais ao padronizar estereótipos culturais, a indústria cultural distorce a percepção das contradições da sociedade, ou, ainda, permite perceber as contradições, mas não questioná-las.

Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o

² A Escola de Frankfurt diz respeito a um grupo de intelectuais que compunham o Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, fundado em 1911 por Carl Grünberg. A proposta central desses intelectuais era formular uma teoria crítica acerca da racionalidade da sociedade burguesa, enfatizando a questão da cultura e da ideologia, com apoio em análises políticas e econômicas. Entre os pensadores, pode-se destacar Walter Benjamin, Theodor Wiesengrund Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse (ADORNO, T. W. Conceito de esclarecimento. In: ADORNO, T. W. *Adorno: textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 5).

³ O termo *indústria cultural* foi empregado, pela primeira vez, por Max Horkheimer e Theodor Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, e refere-se ao problema da cultura de massa no sentido contrário às explicações que a consideravam como surgida espontaneamente das massas. A indústria cultural é entendida pelos autores como produtos de conteúdo cultural que são feitos adaptados às massas, mas não para satisfazerem suas necessidades e sim sustentar a ideologia mercantil dominante (ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 9).

que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens. [...] Que a indústria cultural não se preocupe mais com tal fato, que ela venda a ordem *in abstracto*, isso apenas atesta a impotência e a carência de fundamento das mensagens que ela transmite. Pretendendo ser o guia dos perplexos, e apresentando-lhes de maneira enganadora os conflitos que eles devem confundir com os seus, a indústria cultural só na aparência os resolve, pois não lhe seria possível resolvê-los em suas próprias vidas (ADORNO, 1986, p. 97-98).

O processo de comprometimento formativo que esse tipo de cultura veicula determina, por sua vez, a necessidade de compreender os mecanismos por meio dos quais essa assim chamada cultura do entretenimento seduz e induz comportamentos regressivos na sociedade. Para se entender esses comportamentos que emergem no bojo da contemporaneidade, este estudo enfoca como categoria de análise o conceito de *indústria cultural* para investigar os processos de contaminação gerados por essa na formação do imaginário social e ocultamento das contradições das relações da produção social.

Uma discussão teórica voltada à análise desse tipo de cultura e as implicações formativas daí decorrentes deve considerar tal perspectiva, haja vista o potencial de sedução e o nível de educação do seu alcance no imaginário social. A absolutização dessa forma de aculturação das grandes massas, tomada no seu sentido ideológico, remete à concepção de Adorno sobre o conhecimento como negação. Ou seja, é conhecimento de fato, aquele que nega o caráter confirmativo do conhecimento em relação à cultura administrada que o determina como a identidade do idêntico.

O caráter ideológico desse tipo de cultura não está apenas naquilo a que aspira como entretenimento ou nível de informação, mas naquilo que não realiza de fato em vista dos interesses com os quais essa forma de expressão está comprometida. Sendo fruto e cria do consumismo originado pelo desenvolvimento desse modelo industrial de organização social, esse processo acaba por determinar a expropriação dos sentidos humanos que está se vivenciando na atualidade. Sua intenção é, portanto, agregar e homogeneizar os gostos para expandir o consumo e evitar fissuras na linha de produção desse modelo de organização social.

A veiculação cultural disseminada pela indústria cultural é pobre e aniquiladora do exercício dialético. É justamente em razão desse aspecto que o seu nível de mensagem se carrega de clichês e estereótipos a educar a sensibilidade das massas pela regressão e pela ingenuidade com a qual se rendem muito mais ao mito do que à sua superação. Os meios de comunicação de massa, de maneira geral, abusam desse princípio nas suas programações, reforçando a ideia de que essa é a linguagem que o povo entende e é a ele (em respeito aos seus limites mentais) que tal categoria de discurso se destina. Guardiã servil do senso comum sem transcendência alguma, tal justificativa se impõe como determinante enquanto informação, sem que se dê conta do alto índice regressivo que o conceito de povo aí possui como sedimentação ideológica de educação do indivíduo para a subserviência.

O embotamento da consciência, que dessa forma contém a aparência da verdade, a estrutura formal da realidade, não possui, entretanto, o lastro da realidade e nem mesmo de verdade da realidade histórica que a determina. A indústria cultural, que assim se constitui de expressão essencialmente ideológica, dissemina um processo cultural de atrelamento e dependência do indivíduo ao mercado que a produz e dela sobrevive. E o faz de forma compensatória em relação às necessidades e anseios reais desses mesmos indivíduos para conformá-los à ordem vigente, como ideal ou pelo menos concebida como se apresenta, diluindo a percepção crítica da sua lógica e os efeitos da sua constituição.

Aligeiramentos culturais voltados à dinâmica do mercado, ausência de exploração mais sistemática de obras e autores clássicos no interior das escolas, fundamentais no processo formativo; disciplina e hábito de leitura deficitários na formação de professores e no ambiente escolar; ufanismo das novas tecnologias como procedimento pedagógico; insipiência teórico-metodológica; desmotivação assimilativa, políticas públicas educacionais minimizadas; um rol interminável de lacunas semelhantes se somam e denunciam os efeitos regressivos da indústria cultural no contexto formativo da sociedade contemporânea. O fenômeno, entretanto, não se limita às fronteiras escolares,

mas resulta da forma histórica que a modernidade se consolidou por uma racionalidade técnica denominada por Theodor Adorno e Max Horkheimer de *razão instrumental*.

No ensaio *Conceito de Iluminismo (Aufklärung)*, Adorno (1999) aponta caminhos para uma reflexão sobre o engodo das promessas da razão iluminista na modernidade ao não se efetivarem como esclarecimento e emancipação social. Considerando que a razão se converteu em desenvolvimento técnico e não em emancipação humana, Adorno propõe uma crítica ao iluminismo à medida em que esse acabou por não realizar sua proposta humanística (ADORNO, 1999).

As formulações de Immanuel Kant em seu ensaio *Resposta à pergunta que é esclarecimento?* demonstram que a liberdade é colocada como condição essencial ao esclarecimento, o que significa ter autonomia para “fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos” (KANT, 2003, p. 117). Assim, na tese do esclarecimento (*Aufklärung*), a razão iluminista propunha-se emancipar o indivíduo, fazê-lo sair da dependência do outro e ter a capacidade de questionar criticamente a sua realidade. Compreendendo as contradições na sociedade, os indivíduos poderiam colaborar mais efetivamente com seu progresso. No sentido kantiano, o esclarecimento (*Aufklärung*) teria por objetivo orientar as ações do homem na sociedade, de modo a contribuir com a ampliação e continuidade dos conhecimentos. O esclarecimento também deve ser conjunto, o que consiste em tomar consciência da própria natureza social do homem, de sua inserção no todo.

Se o objetivo do Iluminismo segundo Adorno (1999), consistia em emancipar o homem para exercer o domínio sobre a natureza, a partir de saberes sistemáticos e racionais, sua finalidade seria a de substituir os mitos e as trevas da ignorância pelo conhecimento racional. Na modernidade prevaleceu o saber técnico como meio para se instrumentalizar o sistema econômico, todavia tal domínio extravasou o âmbito de produção e estendeu-se para as diversas esferas das relações sociais.

As promessas do Iluminismo (*Aufklärung*) terminam por envolver o saber novamente em mitologia, pois, com o predomínio das

ações repetitivas, o homem acredita agir objetivamente sobre a natureza e garantir-se como sujeito livre. Porém parafraseando Adorno (1999), a multiplicação do poder do homem pelo advento da razão o aliena e distancia de uma reflexão sobre seu próprio cotidiano. A razão tornou-se instrumento para a manutenção de uma ordem social desagregadora cuja lógica de funcionamento não permite, nem incentiva questionamentos do sujeito. Essa lógica coopera com a formação de um imaginário social comprometido pela racionalidade técnica:

Não são só as qualidades que se dissolvem no pensamento, também os homens são coagidos à conformidade com o real. O mercado não questiona sobre o seu nascimento, mas o preço dessa vantagem, pago por quem fez a troca, foi o de ser obrigado a permitir que as suas possibilidades de nascerem fossem modeladas pela produção das mercadorias que nele podem ser compradas. Os homens foram presenteados com um si-mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros, só para que se torne, igual aos outros (ADORNO, 1999, p. 28).

Na ordem capitalista, não se sustenta mais uma discriminação do indivíduo por sua origem, como no sistema feudal. Porém as características singulares de cada um não se constituem como relevantes, as qualidades do indivíduo só interessam à lógica capitalista se puderem servir às necessidades do mercado. Cada um tem um papel distinto e uma função específica, no entanto são ao mesmo tempo iguais aos outros, pois todos compõem o processo repetitivo da divisão do trabalho.

Com vistas ao processo formativo da sociedade, a questão relativa à educação e o seu papel social nesse contexto torna-se um fator de fundamental importância. De que forma a educação teria condições de exercer uma reflexão crítica sobre o modelo de organização social derivado da racionalidade técnica que impregnou a sociedade como um todo? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Prevê, ainda, que a finalidade principal da educação é proporcionar

o pleno desenvolvimento do educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Interessa constatar, todavia, que uma prática formativa baseada na repetição, distanciando o pensar das tarefas realizadas resulta no cultivo de ações e valores imediatistas. O estímulo ao não pensar, reproduzido pela educação formal ao comprometer o fortalecimento da subjetividade humana, debilita a identidade social e o senso ético na constituição da vida coletiva e o exercício do bem comum. O processo acaba por naturalizar as desigualdades e as contradições sociais que assim sobrevivem pela deficiência do pensamento reflexivo sobre as práticas socialmente produzidas.

As formulações até aqui desenvolvidas apontam para a necessidade de se pensar a realidade em sua construção social, histórica e humana. E assim, buscar uma compreensão das relações na sociedade para além do pragmatismo utilitarista forjado pelo conceito de progresso tecnológico da razão instrumental. A exigência mínima é a de que a educação possa fornecer subsídios críticos para a autonomia do sujeito em sua vivência social. Trata-se de um processo de adaptação pelo qual o sujeito possa saber fazer uso da razão, conforme citado anteriormente, no sentido que Kant atribuiu ao esclarecimento.

No entanto, a prescrição de regras de conduta, normas civilizadoras que viabilizam a convivência social, não incide sobre a sociedade de forma neutra e natural. A disseminação de valores é permeada por uma série de interferências que vão desde as necessidades mais fundamentais para o convívio humano como para legitimar interesses ou formas de dominação. As implicações entre o desenvolvimento da sociedade industrial e a cultura daí resultante requerem o entendimento dos mecanismos relativos ao modo de organização social assim consolidado.

Esse conjunto de fatores, na visão de Adorno, define a categoria denominada de semicultura. Para o autor, esse processo de formação social danificado dilui o conteúdo civilizatório atribuído aos bens culturais socialmente produzidos. Nesse universo cultural massificante, saturado de clichês consumidos de forma imediatista, processos formativos mais consequentes são assimilados por avaliações subjetivas e fatalmente

reducionistas. Daí resultam atitudes conformistas de adequação dos valores sociais e comunitários mais amplos circunscritos a interesses eminentemente individualistas, desvinculados da alteridade necessária a constituição de uma vida social autêntica.

No plano da semicultura, isto é, de uma formação social ideologicamente comprometida na reprodução do mercantilismo cultural dominante, a cultura veiculada é reduzida ao culto do espetáculo e do entretenimento, em que a diversão induzida suprime investimentos culturais mais autênticos. Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em conjunto, observam que:

“Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).”

Ou seja, a cultura entendida como cultivo do espírito e da identidade social é dissolvida nos esquemas de massificação voltados ao consumo e cultivo do modelo econômico vigente. Indivíduos *semiformados*⁴, sem acesso ao que de essencial subsiste na produção dos bens culturais tendem à incorporação de uma baixa taxa de exigência cultural, fator que intensifica o atrelamento ideológico e a ausência de reflexão crítica. A incorporação de uma dimensão cultural assim empobrecida é alimentada de forma compensatória nas formas alienantes do entretenimento disponível. Observa Adorno que tais elementos culturais estereotipados, ao se sobreporem ou serem absolutizados enquanto formação cultural, “penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformando-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, [...] acabam por se tornar em elementos formativos inassimilados que

⁴ Segundo observação dos tradutores do ensaio *Teoria da Semicultura (Halbbildung)*, de Theodor W. Adorno, o termo “bildung” indica “formação cultural” e ao mesmo tempo “cultura”, e “halbbildung” indicando, portanto, “semicultura”, “semiformação cultural”.

fortalecem a reificação da consciência que deveria ser extirpada pela formação” (ADORNO, 1996, p. 402-403).

A rejeição a investimentos culturais capazes de instrumentalizar processos de emancipação social aumenta na medida em que a semiformação se impõe nos espaços em que a formação (*Bildung*) é relegada diante da supremacia econômica. Giacóia Júnior, segundo Morreira, Pucci e Zamora (2008) demonstram em *A educação em Nietzsche e Adorno* o sentido amplo da categoria alemã de *Bildung*: “[...] entendida como formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração, [...] cultivo espiritual, cultura” (MORREIRA; PUCCI; ZAMORA, 2008, p. 74).

O processo de formação na sociedade não deve limitar-se ao périmetro escolar, embora não o exclua, fixando-se a educar as novas gerações para atender as constantes mudanças e necessidades do mercado. Nas considerações de Morreira, Pucci e Zamora (2008), a educação escolar, por sua vez, não deve ser reduzida à transmissão de conhecimentos técnicos, à habilitação dos estudantes para o mercado de trabalho. Para o autor, a ausência de uma formação cultural mais ampla favorece o surgimento de uma consciência reificada e uma relação consumista com as produções culturais. Ainda nas suas considerações:

Formar os educandos na escola significa criar condições para que eles aprendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia a dia (MORREIRA; PUCCI; ZAMORA, 2008, p. 75).

A questão da semicultura implica entender o processo de banalização da cultura do qual se alimenta e sobrevive e assim determinar-se no comprometimento formativo da atualidade. Tanto no interior da

escola como na sociedade de maneira geral, essa questão requer reflexão crítica constante na medida em que, nos processos semiformativos estão contidos não apenas os elementos dissolventes da cultura em si, mas o desmantelamento das possibilidades de emancipação social.

Esse processo característico da indústria cultural demonstra o quanto a relação entre princípios formativos e alienação cultural se entrelaça na perspectiva da sedimentação ideológica ou no seu contrário: a constituição de práticas emancipatórias.

As considerações de Adorno em *Educação após Auschwitz* (1986) atentam para o fato de a educação desencadear na inconsciência dos homens a necessidade da reflexão sobre as condições históricas que propiciaram Auschwitz. O seu iminente retorno está na permanência das condições históricas ainda capazes de produzir tamanha barbárie. O universo da semicultura, como já observado no seu comprometimento formativo, cultiva na sociedade condições históricas totalitárias sob as quais Auschwitz foi possível. É necessário observar-se, todavia, que a atualização de Auschwitz não se refere apenas ao momento histórico de sua realização, mas a uma reflexão constante sobre o processo de reificação a que a vida humana fora relegada na supremacia da racionalidade técnica herdada pelo conceito de progresso proposto pela modernidade. O processo de consciência a que Adorno se refere, portanto, está inserido nesse contexto dialético tenso entre alienação cultural, formação e superação. O autor observa que:

Não creio que ajudaria muito apelar para valores eternos, ante os quais precisamente os que são propensos a tais crimes limitar-se-iam a encolher os ombros; não acredito tampouco que o esclarecimento sobre qualidades positivas das minorias perseguidas pudesse ser de grande valia. [...] Devem-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. Devem-se mostrar esses mecanismos a eles mesmos e buscar evitar que eles se tornem assim novamente, enquanto se promove uma conscientização geral desses mecanismos (ADORNO, 1986, p. 34-35).

A Teoria Crítica, nesse sentido, nos aponta a necessidade de se buscar, na análise das relações cotidianas e na reformulação das práticas pedagógicas, novas possibilidades formativas. Essa postura de reformulação deve visar à reconciliação das promessas do iluminismo (*Aufklärung*) de promover a autonomia em conjunto com os avanços tecnológicos, de modo a romper com o engodo da racionalidade técnica, por meio da qual um modelo de dominação social tem se efetivado.

As preocupações de Adorno no ensaio *Educação após Auschwitz*, anteriormente citado, demonstram que a barbárie ainda remanescente nos mecanismos de alienação cultural na sociedade tecnológica não são evidentes. Os mecanismos de controle social pelos quais processos totalitários desse porte se reproduzem são “naturalizados” por meio de condutas falsamente civilizatórias. Adorno (1986) observa que as estruturas e características que promoveram o horror emblemático de Auschwitz ainda são as mesmas que estruturam a atual ordem social.

A sociedade atual, caracterizada pelo princípio da informação e do conhecimento imediatizados, cada vez mais se integra ao processo de globalização que se expressa, por exemplo, pela diminuição da relação tempo-espaço proporcionada pelos avanços tecnológicos nos meios de comunicação. Em contrapartida, observa-se uma acentuação de tendências desagregadoras entre os indivíduos que acabam por perder a identidade e o sentido de suas relações:

Essas tendências desagregadoras sob a superfície da vida civilizada organizada têm progredido extremamente. A pressão do geral predominante sobre toda a particularidade, os indivíduos e as instituições individuais tende a desintegrar o particular e o individual juntamente com sua capacidade de resistência. [...] Talvez nem sequer consigam resistir, quando lhes é ordenado pelos poderes constituídos que voltem a praticar a mesma ação, desde que tal aconteça em nome de quaisquer ideais, nos quais nem precisam acreditar (ADORNO, 1986, p. 35).

O autor enfatiza a importância do esclarecimento (*Alfklärung*) contra a barbárie, tornando conscientes os mecanismos que motivam e

naturalizam ações irracionais resultantes da racionalidade técnica. Desse modo, uma educação para a emancipação deve contribuir efetivamente com o desenvolvimento humano, permitindo que os avanços tecnológicos possam ser compartilhados pela coletividade.

Considerações finais

A discussão centralizada neste artigo procurou destacar o papel da educação na formação cultural contemporânea. A partir das formulações dos teóricos estudados, atestamos a permanência de meios formativos reprodutores de uma educação que privilegia os processos mecanicistas que colaboram com a propagação de uma cultura de caráter mercadológico e efêmera. O principal problema da transformação da cultura em mercadoria não está somente na estruturação das relações pela lógica do consumo e sim na dissolução da capacidade de reflexão crítica do indivíduo sobre si e sobre sua realidade e do cultivo de laços sociais mais consistentes.

O acirramento de violências e atitudes irracionais, travestidas de princípios democráticos e liberdade individual, requerem uma reflexão sobre a atuação dos mecanismos de formação ideologicamente comprometidos que legitimam processos de dominação social. O ocultamento das contradições pode produzir no imaginário social a naturalização e perpetuação desses mecanismos de dominação que poderiam ser extintos pelos avanços que a capacidade humana foi capaz de atingir nesses últimos séculos.

A atualidade das formulações da Teoria Crítica está contida na proposta de cobrar a realização das promessas do iluminismo de desenvolvimento humano pelo progresso técnico. Portanto, uma formação para emancipação requer que o sujeito se reconheça como pertencente e participante do processo cultural produzido pela coletividade. Nesse sentido, a cultura é vista como uma força política que busca o entendimento da

subjetividade humana e sua inserção no processo da formação histórica. A favor desse princípio a educação não pode ausentar-se.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, v. 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ADORNO, T. W. Conceito de esclarecimento. In: ADORNO, T. W. **Adorno**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17-62. (Coleção Os Pensadores).
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985. p. 99-138.
- HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções na Europa 1789-1849**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 17-69.
- HOBSBAWN, E. J. **A era do capital**: 1848-1875. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. In: KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 115-122.
- MORREIRA, A. da S.; PUCCI, B.; ZAMORA, J. A. (Org.). **Adorno, educação e religião**. Goiania: Ed. da UCG, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SILVA, R. M. L. da. Tecnologia e desafios da educação brasileira contemporânea.
Trabalho, Educação, Saúde, v. 6, n. 1, p. 29-50, 2008.

Recebido: 12/10/2011

Received: 10/12/2011

Aprovado: 20/02/2012

Approved: 02/20/2012