

CÉSAR AUGUSTO ALVES DA SILVA

**INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO
ESCOLAR E CURRÍCULO
A CONTRADIÇÃO OCULTADA E O DESINTERESSE
DOS ALUNOS PELA EDUCAÇÃO FORMAL**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO – 2010**

CÉSAR AUGUSTO ALVES DA SILVA

**INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO
ESCOLAR E CURRÍCULO
A CONTRADIÇÃO OCULTADA E O DESINTERESSE
DOS ALUNOS PELA EDUCAÇÃO FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO - 2010**

BANCA EXAMINADORA

Dedicado

À minha mãe e à minha avó (*in memorian*), de nomes Maria e Josefina, pessoas simples e humildes que, como tantas outras, foram obrigadas, para sobreviver, a sair do meio rural e se submeter ao capitalismo, adaptando-se à fábrica e à metrópole.

Ao grande amigo Aurélio (*in memorian*), companheiro aguerrido de tantas lutas no movimento estudantil. Uma perda trágica e irreparável que até hoje me influencia, traz recordações e saudades.

A toda professora e professor que cotidianamente enfrenta a barbárie que se tornou a sala de aula nas escolas públicas, reflexo da barbárie em que está mergulhada a sociedade no atual contexto.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella, ex- Secretário de Educação da maior cidade do Brasil – e uma das maiores do mundo. Aceitar me orientar, num tema tão “desconcertante” (como ele mesmo denomina), significaria colocar seu nome num texto/trabalho que, com certeza, mesmo muito bem pesquisado e escrito, não seria bem aceito pela maioria dos acadêmicos de Educação. No entanto, ele aceitou orientar o desconhecido afro-descendente, pobre, professor de escola pública da longínqua periferia e com formação escolar dessa mesma entidade. Bem, dessa história sai ganhando em dobro: consegui um dos melhores orientadores que os departamentos de Educação (públicos ou privados) poderiam oferecer, e hoje conto com sua amizade.

Ao Robinson, amigo de infância, e que, desde lá, faz parte da viagem da vida, da crítica, do conhecimento e da resistência à empobrecida vida imposta pelo capitalismo tardio.

Ao pessoal de Mogi das Cruzes, que estudou comigo a obra “O Capital” de Karl Marx.

Ao Grego (Atanásio) e ao Paulinho, pelas discussões e reflexões acerca da Economia Política, Filosofia, Sociologia, Educação e Cultura; aprendi muito com vocês! A vida, enriquecida pelo conhecimento, deve ser compartilhada, sempre!

Ao Cristiano, pelo incentivo a estudar Kant – coisa que até hoje o faço, e ainda farei por muito tempo.

À Profa. Dra. Mere Abramovich, pela contribuição com suas críticas proferidas na minha Qualificação.

Ao Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin, pelas sugestões e críticas colocadas no momento de minha Qualificação; e por ter vindo de tão longe apenas para me ajudar.

À Profa. Dra. Ivone Marques Dias, pelo incentivo, carinho e confiança demonstrados há tanto tempo.

À Capes, pela bolsa que tornou possível esta obra e meu curso na PUC.

À Ioná, por existir e por me ajudar a existir.

RESUMO

Há, nos dias atuais, numa quantidade extremamente expressiva dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas do Estado de São Paulo, atitudes que demonstram um verdadeiro desinteresse pela educação formal. Tal desinteresse é observável quando objetivado na sala de aula em comportamentos tais como: recusa a realizar atividades relacionadas à leitura, escrita e análise de qualquer conteúdo; violência contra professores, prédios escolares e seus próprios colegas; indisciplina e despreocupação com notas baixas. Para mim, essas atitudes são as manifestações externas e aparentes de um processo sócio-cultural oriundo de uma configuração econômica específica que se totalizou e, com isso, sub-repticiamente subtraiu o poder social dos homens. Desta forma, a razão interna da atual formação sócio-econômica é voltada não aos homens, mas a ela mesma. Esta, não necessitando de indivíduos escolarizados, mas sim de consumidores, somente fomenta a produção destes últimos. Acreditamos que analisar as atitudes e resultados negativos dos alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo sem levar em consideração a formação social, econômica e cultural na qual eles estão imersos, principalmente quando fora da instituição escolar pública, é um erro estrondoso. Nosso problema de pesquisa é entender como a formação econômica, social e cultural contemporânea se erigiu e se organizou para chegar ao ponto de influenciar os alunos e causar neles o desinteresse pela educação formal. Estudar as causas do desinteresse dos indivíduos pela educação formal e demonstrar que elas são oriundas do próprio cenário econômico e social – que amiúde exorta esta própria forma de educação como remédio para todos os males –, é, no mínimo, revelador da esparrela da contradição social. Mais ainda, é uma prova da reificação social que abarcou toda e qualquer teoria que insista na possibilidade de uma emancipação por meio da educação geradora de inclusão – que por si só, é uma contradição não apenas em termos, mas na própria realidade capitalista. Para conseguir chegar a este nível de compreensão do atual cenário de desinteresse dos alunos pela educação formal, contamos com as idéias e os conceitos de teóricos como Marx, Adorno, Marcuse, Benjamin e Horkheimer. Estes pensadores foram fundamentais, em nosso caso, para a elevação de um fenômeno humano e social (o desinteresse dos alunos) a objeto de estudo verificável e, principalmente, compreensível em suas origens. Baseamo-nos em relatos orais de experiências vividas em sala de aula, pelo autor e por colegas professores de nossa região de trabalho, pois são relatos orais que vivenciam (portanto, empiricamente) a situação de desinteresse dos alunos pela educação formal nas escolas públicas do estado de São Paulo. Todavia, a fonte principal para nossa investigação foi a própria voz dos alunos, apresentada em entrevistas realizadas na escola em que o autor do presente estudo leciona. Portanto, nossa hipótese neste trabalho é a de que o conteúdo e forma da cultura engendrada pelo capitalismo industrial produtor de mercadorias, e imposta a cada segundo aos indivíduos, é diametralmente oposta à cultura necessária e inerente à educação formal nas escolas públicas.

Palavras chave: educação formal, indústria cultural, capitalismo, mercadoria, fetiche, técnica, razão instrumental, e currículo.

ABSTRACT

There is, nowadays, a very significant amount of students in elementary and secondary public schools of São Paulo, attitudes that demonstrate a real lack of interest in formal education. This disinterest is observable when objectified in the classroom behaviors such as refusal to undertake activities related to reading and writing, violence against teachers, school buildings and their own colleagues, indiscipline and lack of concern with grades. For me, these attitudes are the outward and visible from a socio-cultural process coming from a specific economic setting which totaled and thereby surreptitiously robbed the social power of men. Thus, the internal reason of the current socio-economic formation is directed not to men but to itself. This, not requiring individuals educated, but to consumers, only encourages the production of the latter. We believe that analyzing the attitudes and negative outcomes of students in public schools of São Paulo without taking into account the social background, economic and cultural in which they are immersed when out of public school institution is a huge mistake. Our research problem is to understand how the formation economic, social, cultural and contemporary was erected and organized itself to reach the point of influencing the students and cause them to lack of interest in formal education. Studying the causes of a lack of formal education for individuals and demonstrate that they are from their own economic and social scenario - which often calls itself this form of education as a remedy for all ills - it is at least indicative of the snare of the social contradiction . Furthermore, it is evidence of social reification which covered any theory that insists on the possibility of emancipation through education generating inclusion - that in itself is a contradiction in terms. To reach this level of understanding of the current scenario of lack of interest among students for formal education, we have the ideas and concepts of theorists such as Marx, Adorno, Marcuse, Benjamin and Horkheimer. These thinkers were critical to the elevation of a human and social phenomenon (the lack of students) the object of study verifiable and, especially, to understand their origins. We base ourselves in oral accounts of experiences in the classroom, by the author and fellow teachers in our region to work because they are experiencing verbal reports (ie, empirically) the situation of lack of interest among students for formal education in public schools state of São Paulo. However, the main source for our investigation was the very voice of the students, presented in interviews at the school where the author of this study teaches. Therefore, our hypothesis in this study is that the content and form of the culture engendered by industrial capitalism producer of goods, and imposed on each second to individuals, is diametrically opposed to the culture necessary and inherent to formal education in public schools.

Keywords: formal education, cultural industry, capitalism, commodity, fetish, technical, instrumental reason, and curriculum.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

01

CAPÍTULO I - A RACIONALIDADE TÉCNICA DO CAPITALISMO

INDUSTRIAL:

DOMINAÇÃO E REGRESSÃO DO SER HUMANO

- 1.1 O uso e a percepção social da técnica 20
- 1.2 Aufklärung: racionalidade técnica instrumental e emancipatória 22
- 1.3 A hegemonia da ciência matemática a serviço da indústria capitalista e a redução das possibilidades do pensamento 25
- 1.4 A condição estabelecida pelo capitalismo para os seres humanos 35

2º. CAPÍTULO II - A EXPERIÊNCIA MODERNA E AS DIFICULDADES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL

- 2.1 Produção, troca e alienação da experiência formativa dos seres humanos na modernidade capitalista 45
- 2.2 O ritmo veloz da modernidade e a perda da possibilidade da experiência formativa: o ambiente hostil à educação formal 49
- 2.3 A sociedade artesanal, o tempo breve e a formação adquirida: o ambiente propício à educação formal 52
- 2.4 A vida do ser humano na modernidade: a técnica, a velocidade e o “choque” enquanto dificuldades para a experiência formativa ou educação formal 53
- 2.5 As conseqüências diretas da organização social na modernidade e a educação formal 58

CAPÍTULO III - INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO FORMAL: O PODER E A FORÇA DAS SEREIAS

- 3.1 Cultura, civilização, ideologia e educação formal 68
- 3.2 Formação do Ego e Indústria Cultural: o peso sobre os ombros da educação formal 79
- 3.3 Indústria Cultural e educação formal 88

CAPÍTULO IV - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DA SEMIFORMAÇÃO

- 4.1 As evidências da cultura extra-escolar 99
- 4.2 O naufrágio do narrador: experiência *versus* Indústria Cultural 103
- 4.3 Cultura material, imposições sociais e educação formal 111
- 4.4 Os choques áudio visuais e a aceleração da vida. 120
- 4.5 A experiência formativa não realizada: a educação formal abortada 124
- 4.6 Possíveis soluções 132

À GUIA DE CONCLUSÃO

137

BIBLIOGRAFIA

151

INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém,
Ninguém educa a si mesmo,
Os homens se educam entre si,
MEDIATIZADOS PELO MUNDO.

Paulo Freire

Toda relação hegemônica é uma relação
educativa.

Gramsci

Há uma crise na escola pública, isto é um fato incontestável. No entanto, dizer isso parece apenas reconhecer o óbvio. Contudo, percebi, durante o cumprimento dos créditos do curso de pós-graduação em Educação: Currículo, que este estudo não prima pelo óbvio, e muito menos pelo comum no campo da investigação educacional, pois o comum seria dizer que essa crise se deve a problemas tais como: professores com métodos e didática equivocados ou mal utilizados em suas aulas, falta de investimento na educação pública como um todo, salas de aula com número de excessivo de alunos, falta de material didático e recursos tecnológicos ou burocracia excessiva. Sem negar que esses sejam problemas graves que afetam a educação formal pública negativamente, minhas observações, tanto empíricas quanto teóricas, creditam os maiores problemas que ela enfrenta ao contexto sócio-cultural que a circunda e influencia diretamente seus membros mais ilustres e necessários: os alunos. Por isto, esta dissertação não se restringe apenas ao espaço territorial interno à escola pública, isto é, à esfera abrangida pelos seus muros e paredes, mas sim, ao ambiente externo a ela, isto é, as relações sociais oriundas do modo de produção da vida material, que possa influenciar o modo como os alunos se relacionam com a educação formal. Isto significa abarcar como campo de estudos o universo em que os alunos convivem e se socializam durante a maior parte de sua vida cotidiana. Assim, seguindo as palavras de Paulo Freire (1987, p. 78) acima citadas, isto é, “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, esta pesquisa busca entender que mundo é este, o contemporâneo, e encontrar na própria formação econômica, social e cultural na qual está inserido o público alvo da escola pública, os fatores que levaram, e continuam levando, a crise àquela instituição, e não

ficar restrita apenas e tão somente ao seu âmbito interno.

O autor Edgar Morin (2002, p. 199) coloca que “uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana”. Não obstante, como a educação formal veiculada pela escola pública (ou particular) pode cumprir com sua função e conscientizar cada indivíduo de sua humanidade se a formação social e cultural contemporâneas se organizaram sob os ditames de um sistema econômico que não tem como finalidade o ser humano, mas sim o ganho e o lucro financeiro e empresarial? A afirmação que gera esta dúvida nos é dada por muitos autores de vertente marxista, mas podemos citar especificamente Horkheimer (1991, p. 44) quando assevera que “este mundo não é o deles (sujeitos do comportamento crítico, isto é, seres humanos – CAAS), mas sim o mundo do capital”. Para os que possuem alguma dúvida disso, Marcuse (1998, p. 126), num artigo sobre Weber, expõe a verdade sobre o sistema produtivo capitalista:

A administração científico-especializada do aparelho como dominação racional-formal: eis a reificação da razão – reificação como razão –, apoteose da reificação. (...) No que concerne ao aparelho econômico do capitalismo: não basta focalizar a satisfação das necessidades como sendo esse fim. (...) Pois, como o próprio Max Weber constatou, a satisfação das necessidades é muito mais um produto lateral, de acompanhamento, do que um fim do agir econômico capitalista – um produto de acompanhamento subordinado ao lucro.

Esta dúvida quanto à colocação de Morin, nos leva a outra: o conceito de “humano”, erigido, informado, discutido e refletido pela educação formal, é o mesmo veiculado pelo mercado que arresta as consciências com sua argúcia propagandística? Vivemos, atualmente, segundo Bauman (2008, pp. 38-39), “uma sociedade de consumismo”, onde este se tornou “especialmente importante, se não central para a maioria das pessoas, o verdadeiro propósito da existência”. A escola pública não é, definitivamente, um ambiente de consumo. Se hoje a produção e a reprodução da vida e das relações sociais dos seres humanos têm como centralidade o consumismo, nos deparamos com imenso e intransponível hiato quando desejamos que os seres humanos se conscientizem de sua condição humana por meio de um local que nada tem a ver com um ambiente de consumo, e muito menos de consumismo, como é a escola pública, e ainda mais, passem a agir de acordo com o modelo pregado por essa consciência. A percepção que cada humano e humana tem do seu mundo é erigida pela conformação social que está ao seu redor, esta é configurada pela *práxis* que estabelece a vida:

Nas etapas mais elevadas da civilização a *práxis* humana consciente determina

inconscientemente não apenas o lado subjetivo da percepção, mas em maior medida também o objeto. (Horkheimer, 1991, p. 40)

A partir dessa fundamental colocação marxista de Horkheimer, entendemos que na atual organização econômica e social não é a escola que forma os indivíduos – e por meio desta formação constrói as relações sociais, o modelo social, a cultura, etc. –, mas sim, a práxis humana historicamente determinada por um modelo econômico que funda também uma determinada relação dos homens entre si e destes com a natureza. Porém, no capitalismo, tal *práxis* escapa ao controle dos que a originaram e a realizam (os seres humanos) e atinge certa autonomia, sobrepondo-se a eles, alienando-os. Emerge uma racionalidade própria a que os homens acabam por servir, pois, é verdade, acaba por trazer a eles conforto, segurança e amenidades. Percebemos então, que a escola pública pode auxiliar pouco nesta formação, pois tem possibilidades constituídas e limitadas por uma formação econômica e social historicamente determinada. Os indivíduos que a frequentam não são mera facticidade, exteriores a um processo social, ou se tornam ao adentrá-la, pelo contrário, são produtos sociais criados pela *práxis* social. Isto é facilmente verificável quando nos voltamos para o próprio processo de formação do autor desta dissertação, o qual será relatado a seguir e deve ser aceito como fonte para pesquisas, pois, a esse respeito, vale lembrar que relatos orais são considerados evidências empíricas de acontecimentos. Desta forma, de partida para esta introdução, me basearei em vários deles. Para tornar as narrativas aqui expostas absolutamente confiáveis, iniciarei por uma fonte tangível, isto é, verificável imediatamente: minha própria experiência em sala de aula e fora dela. Num primeiro momento, trarei, à luz da narrativa, fatos de minha vivência como aluno de escola pública do ensino fundamental. Em seguida, a exposição será de meu relacionamento com os alunos enquanto professor, tanto do ensino fundamental quanto do médio. A esta minha experiência, acrescentarei a de vários colegas professores que também descrevem um cenário em que fica claro o desinteresse por parte dos alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo, no ensino fundamental II e médio. Apenas não colhi os nomes dos referidos professores, pois se tratavam de conversas informais, porém fidedignas.

Debruçando-me sobre minha própria trajetória como estudante, enfocada desde meus primeiros anos na escola pública paulista, posso perceber agora – depois de municiado por instrumentos analíticos apreendidos durante as leituras para esta pesquisa – que ela tomou vários rumos devido ao meu contato com o mundo exterior à escola pública e ao distanciamento que tal mundo apresentava em relação ao que era

propiciado a mim por minha família. Portanto, quando estive fora do raio de influência tanto dos meus pais quanto exclusivamente da cultura escolar é que a minha trajetória enquanto estudante foi definida. Pois até a 5ª. série do ensino fundamental estudei em períodos diurnos, não exerci nenhuma atividade remunerada formalizada, e meu círculo de amizades foi sempre extremamente restrito à minha família e alguns poucos garotos e garotas da mesma faixa etária, origem social e econômica que eu. Apesar do meu maior contato com o mundo sempre ter sido feito por meio da televisão, em minha casa a presença de revistas em quadrinhos, enciclopédias e periódicos sobre eletrônica era constante, o que fazia da leitura um hábito. As saídas de casa, para divertimentos com amigos, eram rigorosamente controladas, bem como o comportamento escolar que, naquela época, dependendo da gravidade do ato praticado, e considerado impróprio, poderia resultar até em expulsão do âmbito da escola pública –, as notas e o comparecimento às aulas. Esse foi um quadro que se enrijeceu, já que perdurou durante toda a minha infância, e que se tivesse se mantido – excetuando o rigor despótico exercido pela instituição escolar pública sobre o comportamento de seus alunos – durante a adolescência, talvez tivesse me encaminhado mais cedo para a Universidade.

Porém, a partir da 6ª. série do ensino fundamental comecei a frequentar formalmente a escola pública no período noturno, em razão de ter sido admitido como funcionário de uma instituição financeira. Nesse período, o contato com pessoas com maior idade e origem econômica, social e cultural diversa da minha era freqüente, e a influência deles foi bastante forte para minha formação, pois se tratavam de indivíduos que conheciam o mundo não apenas pela televisão. Havia com eles um gosto pela diversão e uma ojeriza pelo rigor, conteúdo e forma da educação formal que contagiava a todos. O medo de ser expulso da escola pública e ficar à deriva no mundo dos “sem educação” não os amedrontava, pois pareciam estar tão à margem da família tradicional (aquela que controla a educação dos filhos até enviá-los à Faculdade) que a educação formal não fazia sentido para eles. O prazer imediato da diversão sim, este fazia sentido; afrontar a autoridade estabelecida também – não por motivos políticos, mas por inúmeros outros, tais como, estarem em busca apenas da diversão e não terem outro local gratuito de socialização e entretenimento, já que seu comportamento demonstrava que essas eram as únicas coisas que buscavam na escola pública.

Basta o mínimo de sensibilidade para perceber que a escola pública era (e ainda é) o único espaço nas cidades que, do ponto de vista econômico, é livre para o acesso de crianças e jovens. Desta forma, convergem para lá necessariamente todos os indivíduos

de uma determinada faixa etária. Isto a torna um ponto de encontro: o único espaço gratuito para que os jovens possam encontrar seus pares e travar com eles um relacionamento social. Este era para aqueles alunos (e continua sendo para a imensa maioria dos alunos das escolas públicas), o principal motivo da freqüência às aulas e não a possibilidade de realização pessoal no futuro, não o caminho para o sonho de entrar na Faculdade. Tal sonho era (e continua sendo) inexistente para a imensa massa dos que ingressam na escola pública. Isto se deve não apenas à falta de condições econômicas, mas à própria falta de interesse nos estudos, adquirida desde a mais tenra idade¹ num espaço aversivo a conteúdo e forma da cultura letrada.

Bem, não resisti à influência daquelas pessoas e me tornei um deles. Como resultado, tive alguns problemas por indisciplina em sala de aula; estudava somente o necessário para conseguir a nota que me daria a condição de freqüentar a série seguinte; faltava às aulas para sair com os amigos; enfim, conclui o ensino fundamental e não compareci mais à escola. Sem perceber, sai do reduto controlado pelos meus pais e pela escola pública. Os primeiros, mal se deram conta de minha mudança de comportamento, já que eu ficava a maior parte do meu dia fora de casa, trabalhando e “estudando”. Aliás, o trabalho foi outro grande elemento que me fez sobrepujar a educação formal: foram ali os primeiros contatos com uma cultura diversa da minha; foi a partir dali que inconscientemente assimilei e passei a atuar em meio a outras relações sociais e meus interesses se voltaram a objetos. Estes, sempre veiculados pela mídia e cada vez mais em uso, forçavam a todos que quisessem se socializar a obtê-los – e não ao conhecimento difundido na escola pública. Ou seja, a socialização se consubstanciava a partir de objetos materiais que constituíam uma indumentária identificadora que, por si só, aproximava as pessoas relacionando-as. Assim é o mundo contemporâneo: mesmo que as pessoas apenas balbuciem as palavras e consigam apenas formar raciocínios simplistas e obtusos, sua disposição a submeterem-se cegamente às imposições, isto é, às relações sociais estabelecidas pela lei do capital, aos discursos e ao modo de viver produzidos pela atual formação econômica e social as torna socializáveis e, como prova

¹Como exemplo, posso citar o 3º. Ano do ensino médio da escola pública onde lecionei no ano de 2008. Nessa turma, de um total de 25 alunos, apenas duas meninas prestaram o vestibular numa Universidade particular da região, mas não efetuaram a matrícula. Segundo elas, o ato de realizar as provas para ingresso à Universidade se deveu mais à curiosidade do que realmente a uma intenção norteada por decisões quanto a um futuro profissional, cultural, econômico ou social. Em 27/11/2009, o portal de notícias e variedades IG noticiava que metade das vagas do ensino superior no Brasil não é preenchida por falta de candidatas. “Em todo o Brasil foram registradas 1,47 milhão de vagas ociosas, sendo que as instituições privadas respondem por 98% dessas vagas”.

de que a cultura letrada é dispensável nesta formação social, oportunidades são apresentadas, cargos são conseguidos e pessoas são conquistadas.

Contudo, o total vazio do mundo das mercadorias ainda não tinha conseguido atingir a todas elas (mercadorias), e uma pequena parte da música a que eu tinha acesso ainda estava, até certo, tentando se contrapor àquele vazio. Alguns músicos, ao que tudo indicava, ainda liam, pensavam e, influenciados pela filosofia, sociologia, literatura e poesia, escreviam as letras de suas canções preocupados em criticar as mazelas da existência humana, mesmo sem se darem conta de que a formação social e econômica muito tinha de responsável por isso. Como o mundo da música sempre me fascinou, o contato com essas a que me referi manteve meu pensamento ativo, pois possuíam letras dotadas de significados que não apareciam imediatamente; para entendê-las era necessário pensar, refletir e assumir uma postura crítica frente ao mundo. Essas músicas não tinham o objetivo de apenas divertir imediatamente às pessoas, num ato mercantil que sempre impele o consumidor a mais do mesmo para conseguir o impossível (preencher o vácuo inerente ao mundo das mercadorias), elas iam muito além – na verdade, muitas delas não tinham nem a intenção de divertir. – conseguindo até se tornar hinos de contestação.

Segundo Adorno, este meu comportamento estaria enquadrado no que ele denominou negativamente de “ritmicamente obediente” (Adorno, 1986, p. 139). Concordando inteiramente com Adorno em sua crítica ao tipo sociopsicológico no qual, segundo ele, eu me enquadraria – um tipo semiformado também pela música, que deixa de ter uma linguagem em si mesma e passa a ser mais um produto do mercado de bens culturais servindo ao desejo ansioso do ganho e do lucro –, e também à sua repulsa ao “uso inexorável da música popular como mídia” (Idem, *ibidem*). Porém, o espírito contestador presente em determinadas atitudes (até possivelmente criadas ou posteriormente exploradas mercadologicamente) e letras de músicas reverberou em mim, pois nesta mesma época passei a me relacionar com um grupo de adolescentes ligados a partidos políticos de esquerda. Estes elementos, letras das músicas e ideologia partidária, me mantiveram em tensão constante com a semiformação e fizeram com que permanecesse vivo o hábito da leitura, pensamento, crítica e reflexão. Uma das práticas que cultivava era a de, com a ajuda de dicionários, traduzir letras de músicas em inglês e trocar informações por meio de cartas com outros aficcionados do mundo da música.

Dessa forma, a cultura letrada se manteve presente e importante em minha vida. Aos poucos, fui me aproximando de movimentos políticos e sociais e, depois de

algumas recaídas e investidas na sobrevivência puramente material, conclui, tardiamente, a licenciatura plena em História. Porém, não exerci imediatamente a profissão, devido às péssimas condições de trabalho, e retornei, até certo ponto, à vivência puramente material, isto é, destituída de reflexão e ação críticas. No entanto, foi exatamente esta última – as condições materiais: emprego, salário, estabilidade empregatícia – que me levou à posição que ora ocupo. Atualmente sou professor efetivo da rede pública do Estado de São Paulo, atuando na disciplina de História do ensino fundamental II e médio, numa escola da periferia da grande São Paulo.

No exercício de minha atividade profissional em sala de aula, percebi que conseguir a atenção dos alunos não seria tarefa fácil. A recusa e a dificuldade, por parte da maioria maciça deles, em prestar atenção às explicações orais do professor e realizar as atividades de leitura, análise, crítica e escrita, por menor que sejam, por que demandam concentração, abnegação, reflexão e calma, numa dialeticidade que podemos caracterizar como *práxis* – ato de executar uma atividade, refletir sobre ela e, sempre, ir além dela –, é muito mais que constante. A assimilação dos conteúdos concernentes aos temas das aulas, não importando a forma usada para sua exposição, é minúscula para a maioria maciça dos alunos. A atividade de copiar alguma coisa escrita – que também constitui um processo de aprendizagem, porém muito criticado pelos incautos e mais afoitos que se deixam levar irrefletidamente pelos modismos pedagógicos – é a única que a maioria realiza. É somente sob a já tenaz insistência de minha parte que as tarefas são concretizadas ou, pelo menos, iniciadas.

Nossa (minha e de meus colegas professores) experiência cotidiana em sala de aula demonstra que, por mais diferenciadas que sejam as aulas – a partir dos mais variados temas, próximos ou não da vivência imediata dos alunos, com diversidade de formas e linguagens –, a inversão do cenário de desinteresse por parte da maioria dos alunos pela educação formal não é alcançada. E, desde já, gostaria de esclarecer e de delimitar as práticas que constituem o que considero neste estudo como educação formal: os atos, atitudes e atividades que levam um indivíduo, numa relação com o outro (mundo, ser humano, objeto, natureza), à cultura letrada e, de posse dela, entrar num tensionamento com a realidade construída à sua volta, entendendo-a; porém, por meio desta tensão, tentar construir sua própria consciência para ter a possibilidade de encetar um contato autônomo, profundo e original com o mundo e si mesmo, transformando-os.

Isto demonstra que experiência formativa e educação formal estão intimamente

ligadas, pois é por meio da educação formal que a experiência formativa é enriquecida. Desta forma, ler concentradamente para entender um texto, seja ele literário ou científico; debruçar-se sobre uma imagem ou um filme, para, da mesma forma que o texto, refletir sobre ele e escrever sobre o que leu, viu e entendeu, são atividades da educação formal. Porém, a partir de nossas pesquisas e vivência em sala de aula, podemos afirmar que tais atividades são de ínfima importância para grande parte dos alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo na contemporaneidade. Isso fica demonstrado quando a ação dos alunos é de não realizar as atividades propostas pelo professores e manusear o celular, ou qualquer outro aparelho eletrônico, durante a aula; ou conversar com os colegas sobre assuntos alheios ao discutido naquele momento em sala de aula; ou compartilhar com eles músicas e vídeos – durante a aula, mas totalmente alheios a ela – por meio daqueles aparelhos. Outra atitude dos alunos, que também demonstra a falta de interesse na educação formal, é a daqueles que, mesmo realizando as atividades propostas pelos professores, terminam-nas rapidamente sem o devido interesse e cuidado, ou desistem imediatamente na primeira demanda pelo exercício da *práxis*, isto é, refletir, pensar, tentar, errar, se concentrar, tentar novamente e assim por diante, escalando patamares superiores do pensamento e do conhecimento.

Em experiências relatadas por colegas professores, tomei conhecimento de situações mais aberrantes ainda: alunos que dentro da escola não respeitam regras mínimas de convivência com outras pessoas, sejam elas quais forem (pessoas e regras), demonstrando um total desprezo pelo conhecimento e pelos professores (chegando ao cúmulo de apedrejá-los); não realizam tarefas relacionadas à educação formal de nenhum tipo, por menos extensa que sejam (muitas vezes apenas fazem desenhos, o que é outra evidência da influência da empobrecedora cultura imagética contemporânea); enfim, têm um comportamento absolutamente desprovido de humanidade. Ora, ocorre que, segundo os relatos de vários de meus colegas, estes mesmos indivíduos ao atravessarem a rua e adentrarem um recinto onde exercem alguma atividade laboral formal ou informal, ou algum curso que, teoricamente, lhes propiciará um emprego, se transformam em criaturas submissas e subalternas, amantes das regras estabelecidas, dóceis e ordeiros, seguindo cegamente as diretrizes que mantêm seus empregos, enfim indivíduos que aceitam de bom grado os mecanismos do aparato social e, em busca da eficiência, submergem em atos e comportamentos absolutamente controlados, porém, de forma tácita. Bem, talvez essa mudança de comportamento ocorra nos alunos em razão de eles acreditarem que os cursos os levarão aos empregos e, estes últimos, à

sobrevivência e as mercadorias. Mas pode ocorrer também porque na maioria dos maçantes empregos que são criados hoje a reflexão é desnecessária, os movimentos devem ser rápidos, o padrão de organização para operar os aparelhos eletrônicos, em sua maioria, é o mesmo daqueles aparelhos utilizados no entretenimento, isto é, no ócio.

Não quero dizer, com isso, que devemos transformar as escolas públicas em campos de concentração com trabalhos forçados para que os alunos percebam um significado nela, educação formal – como o raciocínio silogístico levaria a concluir erroneamente. Estou tentando demonstrar que, segundo o referencial teórico por mim adotado para análise desse contexto, a atitude dos alunos, tanto em relação à escola quanto ao trabalho, deriva deles mesmos, contudo, é adquirida em sua relação com a sociedade, isto é, dentro do âmbito social, econômico e cultural em que convivem. É da sua percepção social, da sua vivência dentro de um determinado contexto, que o aluno infere qual atitude a tomar diante das situações, das instituições políticas, sociais, econômicas e culturais. A quantidade de espaço fornecido ao indivíduo pela organização social e econômica para que ele possa tomar suas decisões, isto é, desenvolver e exercer sua autonomia, será fundamental para que ele possa agir segundo si próprio – com limitações e influências da conformação social, porém numa atuação marcadamente crítica e pessoal – ou puramente segundo a realidade social, aceitando-a como verdade única a ser seguida e adaptando-se irrefletidamente a ela. Noutras palavras, é a própria formação histórica econômica e social que pré-figura para o indivíduo a sua cultura, isto é, o que lhe é importante, o que lhe tem significado.

Não obstante, esta mesma organização social e econômica poderia ter sido engendrada com a preocupação de reservar um espaço para que a individualidade de cada ser humano aflore. Todavia, na atual fase do capitalismo industrial produtor de mercadorias, a forma racional atual abarcou toda a sociedade e se internalizou nos seres humanos a partir de uma lógica interna à produção industrial, diminuindo a quase nada a margem de atuação verdadeiramente autônoma e individual de tais humanos e humanas. A racionalidade que vigora no capitalismo é vista como um ente superior e perfeito, emanando perfeição por todos os poros. Sendo assim, tudo que a ela se adequa, se identifica ou se reduz, é tido pela sociedade atual como eficiente, completo, perfeito, enfim racional. Esta racionalidade é a forma definitiva e acabada de tudo: relações afetivas, sociais, comportamentos, visões de mundo e formas de compreendê-lo; é também a medida de todas as coisas e seres, inclusive os humanos. Isso causa nas pessoas uma única atitude a ser tomada: a adaptação, o ajuste, a submissão às

determinações de tal racionalidade, aceitando-a em todos os seus aspectos e agindo conforme seus mecanismos impõem. O problema é que esta racionalidade não deixa espaços para o pensamento autônomo, o ser humano torna-se um autômato sob o controle externo total:

o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou. (...) Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque já não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e da eficiência. (...) a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. **Não há lugar para a autonomia** (grifo nosso). A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à seqüência predeterminada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato. O processo da máquina pede um 'treino consistente na apreensão mecânica das coisas' e este treino, por sua vez, promove uma 'programação da vida'... A 'mecânica submissão' se propaga da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente na esfera do descanso e lazer. (Marcuse, 1999, pp. 78-84)

Os atos dos alunos, descritos acima, demonstram um verdadeiro desinteresse pelo processo educativo formal. Pude verificar e comprovar que tal atitude dos alunos não acontecia apenas em relação às minhas aulas, mas também na de todos os outros professores na unidade escolar a qual pertencço – com pequenas variações, devido muito mais à empatia entre aluno e professor do que ao interesse do primeiro pelo conteúdo e forma do que é apresentado pelo segundo. Esta minha percepção da amplitude do quadro de desinteresse dos alunos pela educação formal aconteceu quando, em encontros sindicais, tive a oportunidade conversar com colegas de outras unidades escolares da região onde leciono e perceber que o comportamento dos alunos, destas outras unidades, era idêntico ao dos de minha unidade escolar. Se ampliarmos nossa reflexão lançando-a para o âmbito estadual, provavelmente encontraremos o mesmo desinteresse. Desta forma, deixamos de perceber o comportamento desinteressado dos alunos pela educação formal como acontecimento isolado, e passamos a percebê-lo como um fenômeno social. Sendo assim, as causas devem ser oriundas da formação social específica em que tais alunos estão inseridos, e não apenas em práticas pedagógicas errôneas de professores relapsos e descompromissados com a educação –

como sempre os governos tentam fazer crer, minimizando os problemas da educação e os colocando única e exclusivamente sobre os ombros professores, dissimulando a realidade de que a educação é um processo social, isto é, um compromisso de toda a sociedade –, pois não é possível que todos os docentes sejam mal formados e muito menos que suas práticas não estejam atingindo alguns alunos. Se isso fosse verdade, não teríamos – uma ínfima minoria, é verdade – alunos de escolas públicas estudando nas melhores Universidades do país ou ganhando prêmios por suas redações, projetos, investigações científicas, etc.

Estes fatos demonstram que a prática pedagógica dos professores, aliada aos conhecimentos de sua área específica, consegue ser efetiva e eficiente na relação de ensino e aprendizagem de alguns alunos. Porém, a partir de minha vivência em sala de aula e da verificação dos registros das notas destes alunos, podemos afirmar que esta eficiência atinge, como acabei de dizer, realmente a minoria. Por que isto acontece? Bem, como já salientei, não descarto em nenhum momento o contexto em que vive esta minoria, pelo contrário, nossa hipótese é a de que exatamente o contexto econômico, social e cultural, a partir da modernidade até os dias atuais, é o responsável pelo desinteresse demonstrado pela maioria maciça dos alunos de escolas públicas no Estado de São Paulo em relação à educação formal. Ou seja, o ambiente em que os alunos vivem mergulhados durante vinte horas do seu dia não é, de forma alguma, propício à educação formal. Mais que isso, os indivíduos percebem que para viver em tal ambiente aquele tipo de educação não é necessário – pelo contrário, chega a se chocar frontalmente com o comportamento socialmente requisitado ao indivíduo fora da escola –, por isso, não adquire significado para o aluno, tornando-se totalmente desinteressante para ele quando está na escola. É minha intenção nas páginas seguintes apresentar um cenário que abarca a todos, isto é, tanto a minoria quanto a maioria, porém esta última é a prova de que as cores que tingem o cenário social atual obscurecem qualquer possibilidade de interesse dos alunos pela educação formal. O clima cultural e as relações sociais são tão avessos aos necessários para que tanto conteúdo quanto forma daquele tipo de educação criem significado e sejam aceitos entre os indivíduos, que dificilmente eles se interessam por eles. Isto cria uma situação onde somente uma minoria acaba por se interessar pelos conteúdos, realizar as atividades propostas pelos professores e aceitar as formas para assimilar a educação formal.

As pesquisas que realizei, efetuadas no contato direto com os alunos nas aulas, e até em relatos de meus próprios professores, me fazem concluir que a minoria consegue

ainda perceber significado nos conteúdos da educação formal, e se relacionar bem com a forma pela qual é apresentada. Isso acontece não por estarem na miséria ou numa situação econômica privilegiada, mas, muitas vezes, por um fato isolado (uma doença que prende alguém numa cama e apresenta o mundo a ele por meio de livros), o acaso (amigos que lêem ou que o levam se preocupar com questões de ordem social), um resquício da tradição (pais, mães ou avós intelectuais ou que ainda acreditam na cultura letrada como humanizadora ou forma de ascensão social e conseguem influenciar sua prole) e até, raramente hoje em dia, a influência de um professor, todavia, são situações bastante singulares, por isso são minoria. Isto não quer dizer que esta minoria não seja alvo e não conviva com as mesmas determinações sociais que a maioria desinteressada convive. Aqueles – os que fazem parte da minoria – nasceram e estão se criando no mesmo planeta, sob as mesmas influências sociais que a maioria desinteressada pela educação formal. Os que ainda veem significado e se interessam por aquele tipo de educação não são oriundos de Marte ou de qualquer outro astro deste ou de outro sistema solar da Via Láctea ou de fora dela. Contudo, minhas observações me fazem acreditar que as particularidades, descritas acima, e que levam essa minoria de alunos a se interessar pela educação formal, encontra reforço numa relação dialética de cumplicidade entre elas (situação particular vivida pelo aluno e educação formal) solidificando o interesse e o tornando perene. Não obstante, em relação a esse grupo, posso apenas expressar suposições, pois para chegar a colocações mais sólidas seria necessário um outro estudo.

Todavia, é a maioria maciça do alunado que apresenta o desinteresse pela educação formal – e são esses que me interessam no momento – vindo a apresentar resultados pífios em seu aprendizado e um comportamento que pode ser chamado de bárbaro. E, sobre esse aspecto, muitos têm escrito, dito, analisado, feito palestras, seminários, etc., mas, efetivamente, obtido pouquíssimos resultados para reverter essa situação. Basta verificar nos registros dos últimos anos letivos os baixíssimos resultados do aprendizado dos alunos; os quadros de registros policiais e da mídia que contém: destruição de escolas, levadas a cabo pelos próprios alunos, agressões a professores (físicas ou não) e brigas entre os próprios alunos. Aliás, muitos teóricos, às vezes, fazem de sua profissão uma crença, e acabam por ficar cegos quanto à realidade para além dos muros escolares de tanto acreditarem no poder da educação. Sem que estes teóricos olhem um pouco além de um único âmbito de investigação – e dos muros escolares – e de suas próprias idéias e teorias, para confrontá-las com a realidade, e

façam com isso uma autocrítica de seu pensamento ou, pelo menos percebam que a realidade social, cultural e econômica se transforma, eles não farão teorias, mas sim ideologia. Infelizmente, a maioria deles ou nunca entrou numa sala de aula de escola pública ou já a deixou há muito tempo, e pouco convive com crianças e adolescentes em idade escolar, principalmente as oriundas das periferias das grandes cidades. Podemos citar como exemplo todos os ex-Secretários da Educação do Estado de São Paulo desde a gestão Mário Covas (1995-2001), Geraldo Alckmin (2001-2006) até a atual Secretária.

Contudo, eu, que estou há mais de dez anos em contatos diários com os alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir destes contatos e desta pesquisa, posso perceber que esses teóricos se equivocam em dois pontos fundamentais: olham apenas para o âmbito escolar para analisar a relação de ensino e aprendizagem – como se a vida de aprendizado do aluno só ocorresse ali, e o que este último e o professor aprendem fora da escola não influenciasse o comportamento e os interesses de ambos dentro da sala de aula; e se esquecem de levar em consideração o aluno como sujeito (objetivado) e, desta forma, portador de vontade própria – mesmo que esta não tenha seu gênese nele próprio, isto é, há uma grande influência do contexto econômico, social e cultural nela. Sendo assim, o aluno, este sujeito objetivado, pode não estar interessado no conhecimento apresentado pela educação formal. Muitos teóricos se esquecem disso porque partem de um pré-suposto intocável e real (socialmente real) que pertence à própria Razão burguesa – a *Aufklärung* –, isto é, todo ser humano nasce equipado para aprender, determinado a aprender – “programado a aprender” diria Paulo Freire. Porém, o quê aprender, quanto, quando e como, é uma decisão social que afeta a todos e não uma decisão da teoria pedagógica. Por isso acredito que o foco de análise para entender o desinteresse dos alunos pela educação formal – e muitos outros problemas da escola pública – está fora dela. Portanto, fazendo um caminho diferente da maioria dos teóricos e pesquisadores quando abordam problemas da educação formal, nosso objeto de análise está sobre a formação social econômica e cultural específica da qual são oriundos os alunos. Desta forma, objetivamos entender esta específica conformação histórica da sociedade para explicar sua influência sobre os alunos causando neles aquele comportamento desinteressado pela educação formal. Isto é, nosso objetivo com este trabalho é demonstrar que o desinteresse dos alunos pela educação formal pública tem origem na organização econômica e social atual que erige um clima cultural, externo a escola e em

que os alunos estão mergulhados na imensa maioria de suas vidas, totalmente contraditório ao necessário para que eles se interessem por aquele tipo de educação.

É um quadro que diagnostica também a falácia das teorias que afirmam a eficiência da escola nos dias atuais como um órgão que consegue inculcar em seus alunos a ideologia burguesa. Ora, se aceitarmos o fato concreto e real que, nos dias de hoje, a maioria dos alunos não se interessa pelo conteúdo e forma do que a escola pública lhes oferece, não podemos afirmar que eles sejam influenciados por estes mesmos conteúdo e forma. Aqueles que, nos dias atuais, ainda partilham da teoria reducionista, simplória e anacrônica segundo a qual a escola consegue transmitir aos seus alunos, de forma eficiente e comprovada, idéias de submissão, ordem, subalternidade, preparação para o trabalho, formando pessoas dóceis e que acatam ordens; ou que acreditam na escola como uma instituição voltada para desenvolver e impor aos alunos uma ideologia que esconda deles a real configuração sócio-econômica (exploração, consumismo, dominação, etc.), não conhecem o cotidiano de uma sala de aula de escola pública no Estado de São Paulo; menos ainda a relação entre professores e alunos; e, com tal opinião, tudo indica que nunca tiveram contato com um adolescente nos dias de hoje. Mais ainda, demonstram um profundo desconhecimento social, pois de “tanto contar as árvores se esqueceram de enxergar a floresta” (Kurz, 1992, p. 39). A escola pública pode até tentar cumprir este papel doutrinário, ideológico, reprodutor, mas, no atual contexto, não tem eficiência, porque não consegue atingir os alunos, e muito menos necessidade, já que, na atual sociedade em que vivemos, a ideologia se transformou em realidade social. Os seres humanos vivem em meio a um sistema ordenado, organizado e sutil que se fez real, ou melhor, abarcou o real fazendo dele sua imagem e semelhança – uma verdadeira “metafísica real” diria Kurz (2007, p. 3). Com a realidade objetiva encarcerada pelo sistema para produzir-se e reproduzir-se, os seres humanos, dependentes desta realidade para sobreviver, são obrigadas a adaptar-se a ela. Aí está, a realidade transformada em ideologia e sendo transplantada, inculcada, absorvida e re-absorvida; implantada como *way of life* arrastando multidões de fãs incondicionais, legionários “semiformados” (Adorno, 1996, pp. 388-411) por um processo educativo totalmente externo à escola, pois como nos ensina Gramsci (Apud Dussel, 2007, p. 101): “todo processo hegemônico é educativo” e não apenas o formal, o escolar, isto é, as pessoas aprendem o tempo todo e não apenas na escola. Assim, se elas passam a maior tempo de suas vidas fora da escola, é natural que seja desse âmbito o seu maior aprendizado. O próprio Adorno (2004, p. 2) em seu diálogo com Helmutt

Becker transformado num texto intitulado “Educação Para Quê?” nos ensina:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que *supera toda a educação*. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater com o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. (...) *A importância da educação em relação à realidade muda historicamente*. Mas se ocorre o que eu assinalei há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que o processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático.

O existente faz com que Becker (2004, p. 2), neste mesmo diálogo com Adorno em meados do século XX, afirme algo incrivelmente atual sobre a juventude:

Poderia apresentar ainda um argumento que talvez muitos professores apresentariam a partir de sua prática. Eles diriam: *a juventude não deseja uma consciência crítica*. A juventude quer modelos ideais.

Esses “modelos ideais” tão auspiciosos e desejosos pela juventude são, na formação econômica e social atual, apresentados pela Indústria Cultural. Em torno desta última, ou através dela, se forma uma cultura onde “personality não significa praticamente – para eles – outra coisa senão dentes brancos e liberdade de suor e de emoções” (Adorno, 2002, p. 74). Ou seja, a construção da subjetividade dos indivíduos é, como nos coloca Bauman (2007, p. 24), “feita de opções de compra – opções assumidas pelo sujeito e seus potenciais compradores; sua descrição adquire a forma de uma lista de compras. O que se supõe ser a materialização da verdade interior do self é uma idealização dos traços materiais – ‘objetificados’ – das escolhas do consumidor.” Ora, se acompanharmos o raciocínio de Bauman, o “eu” dos sujeitos, na formação social atual, isto é, posterior à moderna, é erigido por meio das relações materiais. Agora, cruzando estas idéias com as perspicazes análises de Becker sobre os anseios da juventude, perceberemos que os “modelos ideais” requeridos pelos jovens para comporem a constituição do seu “eu” e adjudicados pela sociedade produtora de mercadorias, necessariamente serão oriundos do mundo do consumo, ou, mais precisamente, daquilo que Adorno (1985, pp. 99-138) conceituou como “Indústria Cultural”. Portanto, o existente, a real conformação da organização econômica, social e cultural contemporânea oferece aos indivíduos uma formação, isto é, um

comportamento, uma forma de pensar (ou não), uma forma de atuar perante os outros indivíduos, uma forma de falar, os conteúdos pelos quais se interessar, uma forma de entender a vida, objetivos, o que tem significado e o que não tem, o que interessa e o que não interessa, enfim, o que podemos chamar de uma cultura. Para mim, analisar estes aspectos na sociedade contemporânea e como eles vieram ao mundo é a única forma de dar conta do meu objeto de estudo.

Para isso, percebi ao longo de minha experiência profissional com os alunos do ensino fundamental e médio de uma escola pública do Estado de São Paulo que a simples integração às teorias educacionais não me ajudaria a responder de maneira satisfatória a minha questão, porque ela não diz respeito apenas ao âmbito escolar, isto é, práticas didáticas e pedagógicas, normas, procedimentos, regulamentos, relacionamentos, etc., daquela instituição pública. As teorias não me ajudariam porque elas se referem ao processo educativo dentro da sala de aula, e eu, durante os meus contatos diários com os alunos, percebi que o fenômeno do desinteresse tem origem fora da escola – fato que os relatos dos alunos, em minhas pesquisas, comprovam –, sendo assim, se torna anterior a ela. E, em razão do aluno se realizar plenamente realizando a sua vida neste ambiente onde a educação formal é absolutamente desnecessária, esse desinteresse se torna tão forte que não permite às teorias pedagógicas se aproximarem dele em forma de atividades práticas didaticamente materializadas pelos professores, ou qualquer outra que o valha. Desta forma se perdem as bem intencionadas práticas pedagógicas emancipatórias, já que a maioria dos alunos não está interessada em nada relacionado à educação formal. Portanto, não me dei uma tarefa fácil, pois estou no território da educação, trilhando um caminho exterior a métodos de análises e postulados cristalizados no âmbito da investigação e da teoria da educação, para compreender problemas que afetam diretamente o processo educacional. Porém, acredito que quanto maior e mais íngreme, por isso mais difícil, for a subida, mais bela será a vista e mais longe ela poderá alcançar. Para isso, subirei aos ombros de gigantes, esperando que no caso específico deste trabalho, e de seu autor, Adorno (2002, p. 23) esteja errado quando, ao analisar o ambiente específico e o clima cultural para sobrevivência dos indivíduos criado pela indústria cultural na sociedade produtora de mercadoria, asseverou: “Aquele que resiste, só pode sobreviver integrando-se”.

Esta pesquisa acontecerá na própria unidade escolar em que o autor deste trabalho leciona. Será uma amostra muito bem definida devido às características não singulares do local e do público que a frequenta, mas sim comuns às escolas de periferia

dos grandes centros urbanos: bairro sem opções públicas de lazer, com várias deficiências no atendimento esperado do Estado, público escolar em sua maioria oriundo de famílias de baixa renda, porém com acesso à mídia. Para analisar os resultados dessa pesquisa estarei subsidiado principalmente pelas análises que Adorno, Marcuse, Benjamin, Horkheimer e Marx empreenderam sobre a formação econômica, social e cultural capitalista produtora de mercadorias moderna e contemporânea. Estes autores investigaram a realidade econômica, social, política, cultural e psicanalítica, mas nunca prescreveram fórmulas prontas para uma nova organização social e muito menos para uma prática didático-pedagógica auto intitulada “crítica”. Até porque, para aqueles que leram, com seriedade e não com oportunismo, um texto básico e imprescindível dos autores da chamada “Teoria Crítica” intitulado “Teoria tradicional e teoria crítica”, não há uma “externalidade” nos fatos, instituições e comportamentos em relação à configuração econômica e social. Para haver uma transformação nos primeiros, necessariamente tem de acontecer uma mudança no segundo, isto é, na formação econômica. Para comprovar isso, podemos citar Horkheimer (1991, p. 46):

O especialista ‘enquanto’ cientista vê a realidade social e seus produtos como algo exterior e ‘enquanto’ cidadão mostra o seu interesse por essa realidade através de escritos políticos, de filiação a organizações partidárias ou beneficentes e participação em eleições, sem unir ambas as coisas e algumas outras formas suas de comportamento, a não ser por meio da interpretação ideológica. Ao contrário, o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito de homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade.

A atitude do autor deste trabalho foi a de utilizar os pensadores acima referidos para analisar e entender a realidade atual em que vivem os alunos. Esta realidade é marcada por profundas contradições que não se dissolvem apenas e tão somente pela intenção teórica do sujeito solipsista. A prática do pensamento educacional crítico deve ter em mente estas contradições objetivas, reconhecendo nelas os seus limites, ao invés de ceder e se transformar numa pedagogia que não leva em consideração tais contradições traçando uma linha reta e irreal de desenvolvimento.

A ideologia do processo educacional, que caminha numa rua de mão única, isolando-se das contradições sociais que medeiam o seu desenvolvimento pretensamente linear, deve ser objeto do exercício de uma crítica imanente que relaciona esses seus prejuízos não apenas como falhas decorrentes de algum distúrbio afetivo ou mesmo cognitivo. Já uma pedagogia negativa investiga em cada momento específico a diferença entre a pretensão e a realidade dos

objetivos educacionais, identificando a tensa disparidade entre a teoria e a práxis pedagógica, bem como que tipo de clima cultural a construção de diferentes experiências pedagógicas e quais seriam as possibilidades de ser encetada uma práxis pedagógica comprometida com a sua autocrítica e com a ciência de não se deixar absolutizar em relação à realidade. (Zuin, 1999, pp. 132-133)

Outros autores sempre me socorrerão, sejam para entender os acima citados, sejam para desvendar o próprio processo de construção da sociedade capitalista em todos os seus âmbitos, incluindo o da formação dos indivíduos fora do ambiente escolar. Tal formação estará evidenciada em sua relação com a educação formal, produzida pela escola pública paulista, por meio das opiniões dos próprios alunos coletadas em entrevistas individuais realizadas em sala de aula no segundo semestre de 2007, no ano de 2008 e no primeiro semestre de 2009. Sobre as entrevistas, cabe ressaltar que optamos por transcrever os relatos dos alunos exatamente como foram feitos, isto é, da maneira como foram escritos por eles, por isso, todos os erros gramaticais e ortográficos cometidos pelos alunos (as) foram mantidos. As respostas dadas por eles, à luz dos escritos elucidativos dos frankfurtianos, explicam a razão do comportamento desinteressado apresentado em sala de aula e corroboram minha hipótese de que a formação econômico social atual dificulta o interesse que qualquer indivíduo contemporâneo, principalmente oriundo das periferias, possa ter pela educação formal nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Para chegar a essa conclusão, inicio o primeiro capítulo descrevendo o desenvolvimento técnico moderno, oriundo da Razão Iluminista, como elemento fundamental para o capitalismo. Tal Razão tencionava libertar o homem de sua menoridade e de sua prisão construída pelo medo e pela ignorância em relação aos fenômenos naturais, mas acaba por ajudar a erigir um sistema que irá trancafiá-lo nas masmorras do pensamento único matemático que esquadrinha, mensura e domina a tudo e a todos, sob os serviços da indústria capitalista produtora de mercadorias. O ser humano, sob essa formação social, soçobrará até os dias atuais em sua menoridade, sendo controlado não mais pelas trevas medievais, mas por um sistema econômico que, por meio de seus recursos técnicos e sua lógica inumana, não oferece a ele condições para desenvolver suas características humanas, e o transforma num autômato produtor e consumidor de mercadorias. Então pergunto: que espaço resta à educação formal numa formação econômico social e cultural assim? O professor Franklin Leopoldo e Silva (2001, p. 35) num belo, profundo e esclarecedor ensaio nos fornece a resposta:

A princípio essa pergunta parece ser uma daquelas que alguém só faz porque já sabe antecipadamente a resposta. Mas é de se supor que a questão encerra muito mais do que um efeito retórico. Se a perda da possibilidade da experiência formativa é ‘uma tendência objetiva da sociedade’ (Maar, 1995, p. 26), e se tal tendência é acentuada no estágio atual do capitalismo, talvez não se possa esperar dos agentes históricos uma reversão do processo. O interesse historicamente estabelecido a partir da necessidade de dominação pela administração das consciências jamais poderia aceitar uma educação crítica.

No segundo capítulo aprofundo a análise sobre os efeitos dos recursos técnicos, provenientes da ciência, asséclia da indústria capitalista, sobre a formação do ser humano moderno e contemporâneo. Aqui, vamos tratar dos efeitos negativos para a prática das atividades, pensamentos e vida em sociedade dos indivíduos com a difusão da facilitação das atividades da vida mediante os aparatos produzidos pela indústria, unicamente com o intuito de realizar altos ganhos, sem se preocupar com a formação dos indivíduos. Se, em formações sociais anteriores à moderna, os homens, mulheres e crianças adquiriam suas características humanas e seu conhecimento mediante o contato com o mundo à sua volta, em processos extensos e ricos em experiências formativas que exigiam deles estratégia, calma, reflexão, respeito por quem detinha o conhecimento do qual necessitava para sobreviver, a partir da industrialização capitalista tudo isso não foi mais necessário. A técnica encurtou os processos que eram requeridos para produção e reprodução da vida, além de torná-los mais rápidos, implantando nas cidades e na própria vida do ser humano ocidental, a velocidade de produção da indústria. Com isso, aquele se torna um autômato onde tudo já está previamente pronto para ser usado ou deglutido rapidamente; alguém acostumado apenas a apertar botões, se esquivar entre multidões e carros, guiado por luzes que lhe indicam quando seguir e quando parar. A reflexão, a calma e a paciência necessárias para constituir um conceito ou para ler e produzir um texto são completamente perdidas e, com elas, o interesse e o significado da educação formal.

No terceiro e quarto capítulos apresentarei as pesquisas, de forma verdadeiramente substancial no último, e analisarei os relatos dos alunos à luz da Indústria Cultural – catalisador do capitalismo possibilitado pela técnica – em sua influência sobre os indivíduos, já que, nesta formação social, o ser humano ao comprar uma mercadoria compra junto um comportamento, um status, uma posição social, respeito e inveja de seu “semelhante”, prazer, divertimento, gozo e, com certeza, mais um sem número de outros destaques para ele, fornecidos apenas por uma mercadoria. Ora, com todo esse poder a mercadoria se torna central na vida dos indivíduos nesta

formação social, econômica e cultural. Basta apenas saber qual mercadoria comprar para conseguir ser incluído nesta festa mercadológica. Não obstante, na dúvida, e havendo possibilidade financeira, compram-se todas e torna-se uma personalidade, assim se é aceito em todos os círculos, pois ela é o agente socializador, o objeto mágico detentor de uma força inigualável neste mundo. Isto é tão verdade que Marx (Cf. 1989, p. 83) só encontrou comparações para ela, e seu processo de produção, fora deste mundo onde vivemos; ele, para explicar o fenômeno “mercadoria” produzido pelo capitalismo industrial moderno, teve que se voltar ao mundo do sobrenatural, e a chamou de “fantasmagoria”. Bem, com a possibilidade do prazer imediato à mão, proporcionado pelas mercadorias, e a vida sendo abreviada, para a imensa maioria das pessoas, a apenas e tão somente um processo de produzir e consumir mercadorias, como autômatos, para que perder tempo com a educação formal? Educar-se na escola pública é um processo – desse ponto de vista (produtor/consumidor imediato), penoso – que implica em dedicação, aceitação de limites além da não garantia do recebimento do pote de mercadorias no fim do arco-íris. Numa sociedade em que o processo de socialização é mediado por mercadorias, para que serve a educação formal se não conduzir a elas? E se o processo de chegar até elas prescindir da educação formal?

CAPÍTULO I

A RACIONALIDADE TÉCNICA DO CAPITALISMO INDUSTRIAL: DOMINAÇÃO E REGRESSÃO DO SER HUMANO

Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz.

Adorno

1.1 O uso e a percepção social da técnica

Na educação formal, como em outros âmbitos da vida dos seres humanos, a técnica no mundo contemporâneo – entendida como um aparato material e burocrático tanto de grande quanto de pequeno porte que acaba por engendrar novas formas do ser humano se relacionar entre si e com o mundo – é sempre lembrada como uma possibilidade de mediação facilitadora da relação de ensino e aprendizagem. Os novos meios tecnológicos e as novas técnicas propiciadas por eles teriam a possibilidade de proporcionar uma maior interação entre os sujeitos e o objeto do processo. Desta forma, tal facilitação resultaria numa aprendizagem mais intensa e mais completa por parte daqueles seres, pois simplificaria a interação entre eles e o mundo. Contudo, fora do mundo escolar e sob o controle rigoroso da produção e comercialização industrial de mercadorias, a técnica passou a participar da existência do ser humano de maneira a conduzi-lo, sem permitir a ele a consciência disso, à abdicação de várias dimensões de experiências possíveis ou, necessariamente, alterou sua forma de desenvolvê-las. Na

modernidade, com o advento da industrialização capitalista, acelerando a produção e difusão de objetos, este processo de abdicação de atos e ações constituidoras de experiências educacionais possíveis acirrou-se. É, contudo, verdade, que, com isso, o ser humano teve acesso a várias benesses implementadas pela técnica e pela tecnologia; no entanto, deixou de desenvolver inúmeras atividades importantes para a sua formação. Estas foram, indiscutivelmente, ou abreviadas ou desintegradas totalmente pelo aparato técnico, gerando um tipo de comportamento pré-disposto às atividades abreviadas e reduzidas.

Não obstante, há no espaço urbano ocidental do mundo contemporâneo uma sensação ilusória de neutralidade da técnica. Tal sensação, a respeito deste aspecto da criação humana, reina sobre todo o senso comum. Esta aparente transcendência do ser humano em relação à técnica acontece por ele não perceber, a partir do seu ponto de ação e do seu espaço de experiência, a conformação de sua vida à técnica e a sua reciprocidade sobre ele. É como se ela não existisse em sua vida, e não houvesse uma recíproca de causa e efeito entre ele (ser humano) e a técnica no seu cotidiano e em sua relação com o mundo. A técnica é percebida e entendida como se não afetasse o ser humano diretamente – nem num sentido negativo, nem positivo. Todavia, é neste ponto que a ilusão de transcendência é criada, pois o ser humano não percebe a ação da técnica, erigida por ele mesmo, sobre si, e transcende a dinâmica recíproca, adiando com isso, a possibilidade de desvelar a realidade, indo além do imediato. Desta forma, mantém-se acreditando na ilusão de que a técnica não o afeta, pois “os objetos penetram em nossa experiência somente, enquanto percebemos, muito vagamente”. (Feenberg, 2005, p. 01). Há, no máximo, uma percepção – por parte das pessoas comuns que dedicam alguns segundos à análise desta questão – de que a técnica e a tecnologia sempre as atingem de maneira positiva. Porém, a rigor, ninguém se dá conta de estar constantemente envolvido por um aparato técnico que, na atual organização social e econômica, se tornou crucial para a própria organização e para a vida dos seres humanos.

É apenas sob um exame mais rigoroso que se torna possível desvelar essa ilusão onde, aparentemente, a técnica não possui qualquer influência sobre o ser humano:

Nós temos duas toneladas de metal abaixo de numa auto-estrada, enquanto nos sentamos no conforto de nossos automóveis e ouvimos Mozart ou Beatles. (...) Num esquema maior das coisas, o motorista numa auto-estrada pode estar em paz com seu carro, mas a cidade em que mora com milhões de outros motoristas é seu ambiente de vida urbana, formatada para automóveis e tem

impactos sobre ele (Feenberg 2005, p. 1).

Este exemplo, colocado por Feenberg, demonstra com clareza que há verdadeiramente uma forte penetração da técnica na esfera social e, portanto, na vida das pessoas, sem que a maioria delas perceba. Aquela se transformou num grande aparato que converte toda a produção material, intelectual e cultural num mero apêndice regulado por ela. Esta regulação obedece a imperativos econômicos subjacentes e pertencentes ao sistema capitalista industrial produtor de mercadorias que absorve a técnica – se utilizando dela de forma a impulsioná-la e a ser impulsionado por ela – para acelerar e ampliar seu movimento fundamental, a saber, aquele que visa sempre um patamar superior de ganho e lucro; e conta, como fio condutor, com uma lógica e uma racionalidade intrínsecas e imanentes a subsidiar e estruturar todo o seu processo.

A racionalidade capitalista suga, como a um buraco negro, tudo e todos para dentro de si, transformando-os em seres idênticos a ela – desta forma também idênticos entre si – e, com isso, desenvolvendo um estranho e absurdo mundo de “homens sem qualidades” (Jappé in Kurz, 1997, p. 7). É uma racionalidade que permeia toda a sociedade e tem caráter absolutamente instrumental e instrumentalizante, isto é, institui como único critério de valor para todo o objeto, ser humano, idéias e conceitos, sua possibilidade de realização prática, utilitária, empírica e, acima de tudo, rentável. Assim, por meio da racionalidade técnica instrumental capitalista, o pragmatismo se materializa e faz do mundo natural e social seu território de reprodução e seu império. Fica estabelecido: para todo ser existir como real é necessária uma função prática, uma utilidade nos moldes da racionalidade vigente, isto é, que gere ganho e lucro; senão, só resta a ele o limbo da não existência.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. Os conceitos se reduziram a síntese das características que vários espécimes têm em comum. (...) Os conceitos foram ‘aerodinamizados’, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção (Horkheimer, 2002, p. 30)

1.2 Aufklärung: racionalidade técnica instrumental e emancipatória

Contudo, a racionalidade técnica e instrumental não existiu desde sempre, mas se remete exatamente à fase capitalista da história do ser humano, tendo um início e um processo de desenvolvimento que se entrelaça com a Razão filosófica – como fica explícito na citação acima –, pois àquela racionalidade corresponde, no campo filosófico, o Aufklärung alemão, que foi traduzido para o português por Iluminismo ou Esclarecimento. Isso pode ser observado quando nos debruçamos sobre um texto clássico de Kant, escrito no século XVIII, intitulado “O que é Esclarecimento”. Neste texto, Kant delinea os parâmetros esperados para o homem dessa nova sociedade, diz ele:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela na se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (Kant, 1974, p. 100).

Há uma intenção clara, em Kant, de colocar o poder decisório da vida dos seres humanos nas mãos de cada um deles. Decidir sobre si mesmo, sem a intervenção de outrem, é o ato do ser humano esclarecido que, com essa atitude, livra-se de seu estado de menoridade, de servidão. Além disso, o Esclarecimento deve livrar esse ser humano de todos os seus medos, de todas as suas superstições e mitos. A Razão e a Ciência devem juntas emancipar o ser humano de seus guias fora dele mesmo. Toda a coação deve ser subjugada, seja ela sobrenatural, natural, ou social, há de se dissipar sob o poder dado ao ser humano esclarecido pela Ciência. Existe a clara possibilidade de identificarmos os objetivos do Esclarecimento aos da educação formal, compreendida em seu currículo contemporâneo por meio de suas várias disciplinas científicas.

O Esclarecimento fornece ao homem uma nova forma de se relacionar com a natureza, qual seja: sem temor. A ignorância e o medo dos fenômenos naturais, presentes nos homens e nas mulheres da Idade Média, devem ser banidos mediante o conhecimento científico e esclarecedor da verdade do mundo. Os seres humanos se fazem maiores ao seguirem os preceitos colocados pela Razão e se emanciparem a quaisquer agremiações que viessem a tentar torná-los submissos a disposições fora deles mesmos. Nestes termos, o homem do Esclarecimento, segundo o texto de Kant, não se submeteria a classes sociais e a nenhuma forma de organização que o fizesse dependente de outrem que não ele mesmo. Este seria um ser disposto a pensar

livremente seus próprios pensamentos e assumiria seus atos unicamente como seus. O Esclarecimento, portanto, traz no seu bojo idéias revolucionárias que o transformam num tipo específico de Razão: uma Razão emancipadora do homem, libertadora deste de todo o resquício supersticioso da Idade Média e de todo o medo que a ignorância pode gerar, mas vai além: o Esclarecimento quer libertar o ser humano das relações sociais que o oprimem e o colocam num estado de servidão, por isso é revolucionário. Tal qual o Esclarecimento, a educação formal acredita que é mediante o conhecimento propiciado em seus âmbitos de irradiação que o ser humano pode se tornar sujeito de seus atos, isto é, de sua vida.

Não obstante, na leitura de pensadores como Adorno e Horkheimer (1999, 2006), essa Razão que se constituiu e se convencionou chamar Esclarecimento ou Iluminismo, e que foi impulsionada pela burguesia na era moderna, sempre carregou consigo duas dimensões internas a ela mesma, demonstrando com isso uma dicotomia e uma verdadeira tensão interna que a coloca em movimento: uma emancipatória e outra instrumental. Por meio da primeira, o ser humano poderia fazer uso da sua capacidade de raciocínio e não aceitar imediatamente o que lhe é apresentado impositiva e coercitivamente pela sociedade, ou qualquer outro externo a si mesmo, como verdade. Desse modo, refletir sobre uma situação, ou um objeto, afasta a situação social produtora do ato reflexo que faz com que o indivíduo apenas aceite e se adapte a tal fato ou situação. Com essa dimensão da Razão seria possível argumentar diante de uma situação e mediá-la, ao invés da pura e simples aceitação cega e irrefletida.

No uso desse âmbito da Razão, isto é, o emancipatório, o homem e a mulher, em sua relação com o mundo natural e social, alcançariam a maioria e se tornariam capazes de progredir como seres humanos. Estes se constituiriam capazes de se levantar contra os grilhões que lhes prendiam a medos e superstições trazidas pela ignorância e, enfim, seriam competentes o bastante para alterar a ordem social injusta, irracional e cerceadora da liberdade – isto é, libertar-se-iam da ordem herdada da Idade Média –, para poder caminhar em direção ao que, para Marx, seria a fase histórica da humanidade, visto que, para esse autor, esta última ainda se encontra em sua fase pré-histórica de desenvolvimento face o seu modo de produzir os objetos materiais e imateriais necessários a ela – e que condiciona a sua organização social – até a história recente, não ter ainda se voltado diretamente para a resolução das carências dos seres humanos, mas sim para coisas não humanas que acabam por dominá-los. Noutras palavras, para Marx, a fase emancipatória da Razão Iluminista – a história – só seria

alcançada quando o homem se livrasse de organizações sociais mediadas pelo fetiche – a pré-história. (Cf. Marx, Apud Fausto, 1983, pp. 27-28)

Contudo, Kant (Cf. 1974, pp. 100-102), nesse mesmo texto, reconhecendo que ser menor é muito mais cômodo; aceitando a preguiça, a covardia e outros elementos da menoridade como mais fáceis de serem executados pelos seres humanos, faz referência ao longo e árduo processo que os homens deverão empreender se quiserem chegar à maioria moral, ética, social e se tornarem verdadeiros seres humanos. Porém, quando, por meio do Esclarecimento, fosse alcançado aquele estágio da ontogênese, seria alcançado também um novo estágio da organização social humana:

O Esclarecimento o faz maior de idade, cidadão do mundo. Rompe as barreiras estreitas e tacanhas dos feudos ou das nações. Faz com que o alemão se una ao inglês, ao francês, aos povos mais avançados historicamente. A Razão une os cidadãos que querem transformar a ordem vigente. Fazer uso público da razão não significa, pois, permanecer no campo da especulação: é uma atitude eminentemente prática, política. O sábio deve colocar suas obras a serviço do público. (Pucci, 2007, p. 21)

Uma Razão transformadora, emancipatória, é o veículo que impulsiona o Esclarecimento para além de si mesmo, e das conformações sociais e científicas que o forjaram, com o intuito de fazer dos homens agentes de sua própria humanização. Como já dissemos, esses elementos foram utilizados pela burguesia para sua emancipação da ordem feudal. Todavia, numa época em que todos os elementos e idéias nascem permeados do seu contrário, o Esclarecimento traz em si também um pólo que ao longo da história moderna demonstrará ser o seu contrário: o instrumental. Este, caracterizado pela técnica e pela tecnologia desenvolvidas pela ciência, vai ser fortemente desenvolvido no capitalismo industrial em função do interesse da burguesia por ganho e lucro. Tal interesse alcança sua realização com o uso da ciência para tornar real a possibilidade de multiplicar os bens necessários à vida da população, isto é, mesmo que não seja o interesse direto do sistema, e muito menos o da burguesia, ou de seus gestores, é inegável o salto qualitativo na vida material dos seres humanos, proporcionado pela Razão transformada em produtora de mercadorias.

Não obstante, esta melhora material, indissociável da racionalidade técnica instrumental, ofuscará o elemento emancipatório. Este se enfraquecerá a ponto de sumir da ordem do dia, restando apenas o atrelamento e a dependência (inconsciente) da sociedade capitalista industrial burguesa àquele tipo de racionalidade, causando uma regressão no desenvolvimento do caráter humano encetado pela dimensão

emancipatória da Razão. Noutras palavras, vai se formando um quadro em que o progresso material da sociedade capitalista industrial, erigidos pela técnica – tanto sociedade quanto o próprio progresso –, é colocado em primeiro e único plano. Isso vai fazer com que o setor da Razão preocupado com a emancipação humana seja completamente dissipado, e se constitua num impedimento ao progresso humano, entendido no sentido de uma sociedade que se volte inteiramente para esse ser.

1.3 A hegemonia da ciência matemática a serviço da indústria capitalista e a redução das possibilidades do pensamento

Na formação social e econômica de que estamos tratando, a atuação da ciência como alimentadora da técnica, do conhecimento e do pensamento, é destacada na formação de um processo progressivo para o desenvolvimento material e regressivo para o espírito humano. Ela, e todas essas demais esferas internas à Razão moderna, vão ser colocadas a serviço do capitalismo industrial produtor de mercadorias e dos interesses da burguesia. Desta forma, adquire um único objetivo, pautado nos interesses de ganho e lucro daquela classe social, embasado pela racionalidade técnica que terá papel fundamental para alcançá-lo, pois é a ciência, a técnica e a tecnologia que possibilitarão a produção ampliada dos bens necessários à vida dos seres humanos. Portanto, é naquela esfera (científica e tecnológica) que reside o ponto fundamental da sociedade capitalista produtora de mercadorias: a razão transformada em instrumento a serviço da irrazão, isto é, da irracionalidade do movimento tautológico da produção capitalista com fins não humanos, mas que residem na alimentação da própria produção. Ora, se na dimensão emancipatória da Razão podíamos associá-la à educação formal – em seu procedimento, conteúdo e sentido –, no lado puramente instrumental, que ganha centralidade e poder, essa junção já não é mais factível, pois a educação formal não visa apenas o progresso material do ser humano, muito pelo contrário, ela tem um compromisso maior² com o espírito daquele ser, no objetivo de constituí-lo como realmente humano.

O saber tecnicamente aplicável que, nas sociedades anteriores não era hegemônico, passa a ser na formação econômico e social que institui a relação

² Gostaria de salientar o termo por mim empregado: maior. Com isto, procuro dizer que a materialidade é importante para o homem, mais do que isso, é crucial. Nosso alvo é a relação social estabelecida sobre o ser humano a partir do modo de produção capitalista que colonizou matéria e espírito, destituindo o primeiro do que ele realmente é, e tornando o segundo miserável. Há, de minha parte, a intenção de evitar sempre cair em discussões simplistas sobre o “ter” e o “ser”.

capitalista como hegemônica na produção e reprodução da vida dos seres humanos. Esse saber técnico, que erige e se transforma em diversos instrumentos para aperfeiçoamento e otimização da produção, segue com precisão uma racionalidade baseada na abstração matemática e na lógica formal. Com esta última, o pensamento tem a intenção de se tornar válido universalmente sobre as bases quantificáveis. É o conceito tentando adquirir a predominância sobre a realidade, ou seja, abarcá-la, dominá-la a partir de um único referencial: a matemática transformada em ciência em conluio com a lógica formal. Nessa forma de abordar o mundo, não importa se o objeto é social ou natural, há apenas uma lógica para entendê-lo: a formal matematizada.

Assim que um pensamento ou uma palavra se torna um instrumento, podemos dispensar de ‘pensar’ realmente isso, isto é, de examinar detidamente os atos lógicos envolvidos na formulação verbal desse pensamento ou palavra. Como já se tem afirmado, com frequência e corretamente, a vantagem da matemática – o modelo de todo pensamento neopositivista – reside justamente numa economia intelectual. Complicadas operações lógicas são levadas a efeito sem real desempenho de todos os atos intelectuais em que são baseados os símbolos matemáticos e lógicos. Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida. (Horkheimer, 2002, p. 31)

Porém, essa maneira de pensamento não pensante, essa forma mecânica instrumentalizante criticada acima por Horkheimer, é um modo de não separar essência e aparência, universalizando um conceito e um conhecimento produzido fora da inter-relação entre os seres humanos, para ser colocado sobre eles, obrigando-os a assimilá-lo e, por fim, utilizá-lo como única possível. A essência de um acontecimento ou de um conceito construídos num processo social fica relegada a segundo plano, só importando a aparência que os dados imediatamente mensuráveis possam revelar. O que interessa é a possibilidade de instrumentalização dos dados para confecção de um produto, algo utilizável, passível de ser transformado num bem a serviço do mercado. Se a educação formal tem um escopo humanizante, não é num ambiente como esse que ela vai se realizar, já que desde suas raízes a formação econômico-social tem como predominante elementos estranhos aos seres humanos em vários aspectos – como exemplo temos a uniformização matemática das medidas de seres humanos e objetos que a eles deveriam servir, desta forma, inverte-se o que seria natural: os seres humanos passam a ser obrigados a servir os e nos objetos. Assim, podemos dizer que a lógica formal, utilizada como mecanismo matemático, tem certa esterilidade, certo hermetismo de raciocínio e

uma aversão à influência social com sua pretensão universalizante, mas que não passa de pretensão, pois da forma que vem sendo utilizada fica totalmente circunscrita ao quadro histórico, econômico e social capitalista da produção de mercadorias. É óbvio que a universalização de conceitos e pensamentos é fundamental para a existência humana, todavia:

a universalidade de um conceito, nunca é meramente formal; é constituído na inter-relação dos sujeitos (pensantes e atuantes) e o seu mundo. Abstração lógica é também abstração sociológica. Há uma mimese lógica que formula as leis do pensamento em acordo protetor com as leis da sociedade, mas é apenas um modo de pensar entre outros. (Marcuse, 1967, p. 138)

A rigor, neste uso da lógica formal matemática, como instrumento para o desvelamento da verdade contida no real, se esconde o interesse que a instrumentalizou e a municiou deste caráter de único caminho para se alcançar a verdade dos objetos e do mundo – tal qual uma revelação divina. Há, nessa dinâmica de pensamento, um reducionismo do raciocinar a uma forma única e universalizante, baseado na racionalidade técnica capitalista. A organização mental, desenvolvida sob os auspícios da organização social capitalista industrial produtora de mercadorias, foi sendo aos poucos preparada para aceitar o pensamento lógico formal matematizado como único portador da verdade em que se transformou a ciência. Nestes termos, verdade e ciência se transformam em sinônimos; o pensamento que deseja se tornar universal e dominar a realidade, tem que ser o científico/matemático; fora dele não existe nenhum outro instrumento que forneça sustentação e reconhecimento a qualquer verificação empírica, análise, investigação ou demonstração. O pensamento foi reduzido a uma única possibilidade de apresentação aceitável: a que possa ser quantificável, isto é, a que se reduza à interpretação matemática. Para isso, são necessários dados mensuráveis e não qualificáveis; restando ao sujeito ser percebido pelo que é passível de ser medido em si, ou melhor, sua possibilidade de produzir algo que possa ser tomado e traduzido em números, e não suas qualidades enquanto ser humano.

Temos aqui, mediante a instrumentalização imposta à matemática pelo capitalismo industrial produtor de mercadorias, um estreitamento do ser humano que pode dispensar suas capacidades de perceber as qualidades secundárias de forma não mensurável, pois à nova organização social dependente da economia só interessa as

qualidades quantificáveis dos objetos e dos seres humanos³. E como fica então, o espaço para a educação formal em sua função de formar homens e mulheres voltados para um comportamento verdadeiramente humano, isto é, no mínimo reflexivo e crítico e com sensações humanas não passíveis de quantificação? Como fica o amor na sociedade do fetiche da troca de equivalentes? Apenas uma resposta é possível: subsumido à mensuração e àquele tipo de troca, pois até as qualidades secundárias dos objetos são utilizadas no mundo da produção industrial de mercadorias e, de certa forma, quantificadas.

A eficiência que é buscada pelo aparato produtor de mercadorias automatiza as atitudes, gestos, comportamento e forma de (não) pensar do ser humano produtor e consumidor das mercadorias. Isto significa que o aparato de produção e consumo exige dos seres humanos uma forma relacionamento com o mundo diametralmente oposta à originada pela educação formal, pois o indivíduo automatizado se submete cegamente ao que lhe é imposto pelo aparato social, respondendo e agindo mecanicamente segundo os termos da eficiência, assimilados para poderem dar conta do que lhes é exigido em troca do salário. Podemos perceber o mesmo tipo de assimilação e subserviência ao processo racional quantificador mercadológico em indivíduos que de forma idêntica, sendo adolescentes ou não, manuseiam com inacreditável voracidade jogos eletrônicos e celulares, realizando, na verdade, três ou quatro movimentos ou combinações de movimentos com os dedos e nenhuma reflexão, pois são apenas atos automáticos, isto é, irrefletidos. A empresa capitalista, seguindo essa racionalidade instrumental de base científica, desinteressa-se por qualidades não quantificáveis, restando, a quem quer que seja, apenas desenvolver as primárias. Esta quantificação pode ser muito bem observada quando tomamos como exemplo um ser humano em seu trabalho: este será avaliado não por suas qualidades humanas (solidariedade, socialização, ternura, etc.), mas sim, como unidade abstrata de produção e transformação sob a mensuração de outro elemento quantificado abstratamente: o tempo.

³Nos referimos aqui à definição de Locke para qualidades primárias e secundárias. Locke herdou tal distinção de Robert Boyle. Para ambos, as qualidades primárias são: a solidez, a extensão (a propriedade de ter dimensão espacial), figura (formato), movimento e repouso (ou mobilidade), número, tamanho, situação, textura e movimento das partes – portanto, quantificáveis, isto é, traduzidas em números. As cores, os sons, os gostos, os aromas, o calor e o frio seriam as secundárias. Locke afirma que as qualidades secundárias estão "nos próprios objetos" apenas enquanto "forças que produzem várias sensações em nós pelas qualidades primárias: o tamanho, a figura, a textura e o movimento de suas partes insensíveis".

Enquanto a ciência libertou a natureza de fins inerentes e despojou a matéria de todas as qualidades que não as quantificáveis, a sociedade livrou os homens da hierarquia 'natural' da dependência pessoal, relacionando-os entre si de acordo com qualidades quantificáveis – a saber, como unidades de força de trabalho abstratas, calculáveis em unidades de tempo. Em virtude da racionalização das formas de trabalho, a eliminação das qualidades é transferida do universo da ciência para o da experiência cotidiana. (Marcuse, 1967, p. 153)

A ciência matemática, a *práxis* quantificadora, a serviço do processo fetichista produtor de mercadorias reduz tudo a um mesmo denominador, iniciando pelo próprio pensar:

Na redução do pensar ao aparato matemático está implícita a consagração do mundo como medida de si mesmo. O que aparece como triunfo da racionalidade subjetiva, a sujeição de todo ente ao formalismo lógico, é pago com a subordinação dócil da Razão aos achados imediatos. Compreender o achado como tal, notar nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, por onde podem então ser apanhados, mas pensá-los, em vez disso, como superfície, como momentos mediatizados do conceito que só se preenchem no desdobramento no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda pretensão ao conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas justamente na negação determinante do que a cada momento é imediato. Mas o formalismo matemático, cujo meio é o número, a figura mais abstrata do imediato, fixa, em vez disso, o pensamento na mera imediatez. O fatural conserva o seu direito, o conhecimento se restringe à sua repetição, o pensamento converte-se em mera tautologia. (Adorno/Horkheimer, 1999, p. 44)

É um *telos* que perpassa todo o pensamento ocidental desde a Razão pré-tecnológica até a tecnológica e tem a mesma intenção: dominação. Contudo, a racionalidade técnico-científica, que engendra a tecnologia, aspira a uma dominação total. Isto significa que ela quer dominar tanto a natureza quanto o homem. Esse objetivo existente por detrás e por dentro deste sistema industrial capitalista, perpassa-o, atravessando-o e servindo de escopo para toda a dinâmica social burguesa.

A intenção de dominação – da natureza como matéria-prima, dos mercados consumidores, de novas tecnologias, de novos empregados mais hábeis, etc. – age como uma verdadeira enzima acelerando os processos metabólicos entre homem e natureza, superalimentando e agilizando o sistema econômico, ao mesmo tempo em que este último incentiva, possibilita e necessita de tal dominação. Neste aspecto, a técnica é o instrumento perfeito para essa função aceleradora da economia industrial, já que ela é oriunda da ciência que emergiu da Razão esclarecedora e passou a cumprir este papel relativo à produtividade das indústrias. Para realizar esse empreendimento, que num primeiro momento é apenas econômico, a técnica vai se escorar na matemática, elevada

à categoria de ciência, e priorizar o pensamento quantificador sobre os objetos para não propriamente entendê-los, mas sim reduzi-los a um mesmo denominador comum e possibilitar tanto a produção quanto a troca entre todos. Portanto, o saber científico é transformado em técnico, com fins de dominação da natureza externa e interna ao ser humano, para expandir os ganhos e lucros da empresa capitalista produtora de mercadorias. Há, desta forma, (e como já dissemos) um fio condutor que une desde a razão pré-tecnológica até a tecnológica ao mesmo objetivo – um mesmo *telos* configurado como dominação – porém, nesta última, a base da dominação é alterada:

Na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda a transformação, o contínuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão tecnológica. Contudo, a sociedade que projeta e empreende a transformação tecnológica da natureza altera a base da dominação pela substituição gradativa da dependência pessoal (o escravo, do senhor; o servo, do senhor da herdade; o senhor, do doador do feudo etc.) pela dependência da ‘ordem objetiva das coisas’ (das leis econômicas, do mercado, etc.). Sem dúvida, a ‘ordem objetiva das coisas’ é, ela própria, o resultado da dominação, mas é, não obstante, verdade que a dominação agora gera mais elevada racionalidade – a de uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. (Marcuse, 1967, p. 142)

Neste movimento “naturalmente” dominador da racionalidade técnica, esta demonstra ter também uma tendência ao totalitarismo do pensamento, isto é, uma ânsia por ser a única explicação possível de todos os fenômenos naturais, submetendo toda a realidade à sua forma de entendê-la para dominá-la, reduzindo-a sob a sua lógica. Assim, os setores do pensamento humano que admitiram essa possibilidade como real foram caracterizados como científicos, mas aqueles que ficaram fora dessas categorias abstratas científicas, isto é, quantificáveis, só receberiam seu status de científicas ou verdadeiramente existentes, por meio de uma série de reduções:

Termos que podiam ser organizados num sistema lógico coerente, livres de contradição ou com contradição controlável, foram separados dos que não podiam ser assim tratados. Foi feita distinção entre a dimensão universal, calculável e ‘objetiva’ do pensamento e a particular, incalculável e subjetiva; esta entrou na ciência somente por meio de uma série de reduções. (idem, p. 137)

A rigor, mediante os interesses específicos da burguesia industrial, nada deve escapar à ânsia dominadora da Razão instrumental, muito menos os homens e mulheres. Estes passam a ter controlados também seus sentidos, instintos e sensações que se tornam universalmente identificados e reduzidos a um mesmo padrão matemático. Para

isso, são colocados em prática os mesmos instrumentos disponíveis e que dominaram a natureza. Porém, aquilo que é cientificamente racional só existe em termos físicos, químicos ou biológicos. Os valores éticos, as culturas tradicionais, as idéias fora deste mundo racional do pensamento matematizável não são consideradas ciência, pois não têm uma dimensão real – isto é, quantificável – e, ficando, desta forma, sem importância na vida real. Ou seja, para alguns, determinados setores do pensamento humano não têm seriedade, pois têm como objeto de pesquisa elementos que padecem da falta da possibilidade de mensuração não conseguindo chegar a exatidão matemática. É assim que as ciências sociais vão se esforçar para ganhar esse status por meio das pesquisas quantitativas. Noutras palavras, aquilo que não pode ser verificado por um algum método científico em pauta, isto é, mensurado e reproduzido em laboratório, não é digno de notabilidade, não é real, são apenas idéias (ou ideais), pura metafísica:

As idéias humanitárias, religiosas e morais são apenas ‘ideais’. (...) Se o Bem e o Belo, a paz e a justiça, não podem ser extraídos de condições ontológicas ou científico-rationais, não podem, logicamente, invocar para si validade e realização universais. Em termos de razão científica, permanecem uma questão de preferência. (ibidem, p. 145)

Esse reducionismo abstracionista da Razão instrumental, calcada na matemática e na lógica formal a serviço do imperialismo capitalista industrial, é também percebido por Adorno e Horkheimer na obra intitulada “Dialética do Esclarecimento”, mais precisamente no capítulo denominado “O Conceito de Esclarecimento”. Neste capítulo nos é apresentado um pensamento que demonstra como todas as qualidades dos objetos e dos seres humanos foram destruídas pela Razão científica e subsumidas a um padrão único, a um mesmo denominador comum que os iguala e os submete. Desta forma, toda a matéria existente no mundo deve entregar-se a um Deus único: o número; e a seus discípulos: calculabilidade, quantificação, mensuração, etc., para poderem ser igualados e trocados, pois:

A partir de agora a matéria deverá finalmente ser dominada, sem apelo a forças ilusórias que a governem ou que nela habitem, sem apelo a propriedades ocultas. O que não se ajusta às medidas da calculabilidade e da utilidade é suspeito para a Razão instrumental. (Adorno/Horkheimer, 1999, p. 21)

Um *ethos* pragmático é o que paira sobre um mundo imerso num mar de utilitarismo e sob o jugo da abstração matemática a serviço da racionalidade instrumental: servir a uma atividade prática e nada mais, este é o lema. Mas não qualquer atividade, apenas aquelas que forneçam ganho e lucro, ou seja, as que estejam

submetidas à racionalidade capitalista que, por fim, acaba submetendo toda a atividade humana à sua lógica utilitária, instrumental, quantificadora e prática. Desta forma, a educação formal só fará sentido para os indivíduos, isto é, para a sociedade como um todo, se ela se enquadrar neste *ethos* pragmático utilitário, gerando ganhos imediatos que podem ser representados na forma de mercadorias. Há de se lembrar que o trabalho nesta formação econômico/social também é uma mercadoria. Portanto, o pensar se torna mercadoria, mas não qualquer um: o pensamento não previamente definido, reduzido, já pensado, irrefletido – pois contra números não há argumentos –; o pensamento que critica a si mesmo; que reflete e, diante do que observa, muda as suas conclusões; enfim, aquele pensamento suscetível à mudança e ao enfrentamento com o espaço social, é relegado a segundo plano, já que não consegue exatidão por meio de formas quantificáveis de demonstração e muito menos repetição. A atividade meramente teórica é absolutamente repreensível e sem sentido numa sociedade onde tudo deve ser utilizável:

o pragmatismo tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta. Sua ambição é ser nada mais do que uma atividade prática, distinta da sua compreensão teórica, que, segundo os ensinamentos pragmatistas, ou é apenas um nome para acontecimentos físicos ou algo sem sentido. Mas uma doutrina que tenta seriamente dissolver as categorias intelectuais – tais como verdade, significado ou concepções – em atitudes práticas não pode esperar ser entendida, no sentido intelectual da palavra; pode apenas tentar funcionar como um mecanismo para desencadear certas séries de acontecimentos. (Horkheimer, 2002, p. 55)

E Adorno:

O pensar se coisifica no processo automático que transcorre por conta própria, competindo com a máquina que ele próprio produz para que esta possa finalmente substituí-lo. O Esclarecimento deixou de lado a exigência clássica de pensar o pensamento (...) porque ela o desviava do imperativo de comandar a *práxis* (...). O procedimento matemático tornou-se como que um ritual do pensar. Apesar de sua auto-restrição axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: transforma o pensamento em coisa, em ferramenta, como ele próprio o denomina. (Adorno/Horkheimer, op. cit. , p. 42)

Este é um momento do pensamento em que o experimento científico usado nas ciências naturais toma a cena e “substitui os diversos modos teóricos de chegar à verdade objetiva” (Cf. Horkheimer, 2002, p. 56). O objetivo e a aplicação da ciência residem no auxílio ao pragmatismo do trabalho e no seu desempenho produtivo, importando apenas a eficácia no proceder, no processo, na operacionalização, na redução do tempo da produção, na diminuição dos procedimentos para realização das funções, não no deleite do espírito, no pensamento e na experiência enriquecedora e

formadora do ser humano. O conhecimento que possibilita a eficiência industrial dentro da racionalidade técnica é regido por interesses oriundos da própria organização do modo de produção. Desta forma, é o interesse que se impõe e não a verdade. O processo de produção desse conhecimento se torna maquínico e o próprio conhecimento uma coisa, um instrumento numa tentativa de reproduzir o fenômeno quantas vezes forem necessárias, esta é a repetição, tal qual o mito, porém engendrado por meio de um processo mecanizado; produzido por uma experimentação laboratorial dos fenômenos onde artificialmente acontece a identificação entre eles e os elementos da natureza. Assim, tanto o processo da pesquisa organizada em laboratório – que segue a mesma dinâmica da indústria – quanto a redução a um padrão único e matematizado de identificação dos objetos da natureza aos seus fenômenos, denunciam a relação social sob a qual agem e interagem:

Segundo o culto pragmatista das ciências naturais, existe apenas uma experiência que conta, a saber, o experimento científico. O processo que substitui os diversos modos teóricos de chegar à verdade objetiva pelo poderoso maquinismo da pesquisa organizada é sancionado pela filosofia, ou melhor, está sendo identificado com a filosofia. Todas as coisas na natureza tornam-se idênticas aos fenômenos que apresentam quando submetidas às práticas dos nossos laboratórios, cujos problemas, não menos do que seus maquinismos expressam por sua vez os problemas e interesses da sociedade como ela é. (Horkheimer, 2002, p. 56)

Sob o jugo do capitalismo industrial produtor do elemento rentável, a concretude da realidade material se desvanece para, em seu lugar, vingar a abstração da lógica formal matemática que possibilita a mudança deste objeto real sempre em algo novo, uma “coisa” nova, produzida nos laboratórios e reproduzida em massa nas esteiras das indústrias. Portanto, a matemática se torna uma ferramenta fundamental para a lógica que atravessa toda esta formação econômica, social e cultural moderna. É, a partir dela, que os objetos reais são materializados e desmaterializados novamente, transformando-se em novidades. A realidade é, assim, penetrada e submetida a um único instrumento, um único referencial, indiferente ao objeto. No sistema produtor de mercadorias todo o real – seja ele natural ou social – se rende a uma mesma lógica, a uma mesma linguagem que o constitui e o explica: a matemática:

Pois o Esclarecimento é tão totalitário quanto qualquer outro sistema. (...) para ele o processo está decidido de antemão. Ao tornar-se, no procedimento matemático, a incógnita de uma equação, o desconhecido fica assim caracterizado como um velho conhecido, mesmo antes de se ter determinado o seu valor. Antes e depois da teoria dos quanta, a natureza é aquilo que deve ser compreendido matematicamente; mesmo o que não se encaixa, insolubilidade e

irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Identificando por antecipação o mundo matematizado, pensado até as últimas conseqüências, com a verdade (...). Ele (o Esclarecimento) identifica pensar e matemática. (Adorno/Horkheimer, 1999, pg. 42)

Há uma desrealização do real por meio de um pensar único que dissolve tudo ao seu redor, transformando-o em objetos úteis (instrumentos) à racionalidade dominante. Mesmo formas geométricas visíveis são antes identificadas à linguagem do Esclarecimento e se transformam em meras abstrações mentais diluindo-se em quantificações. A física quase se desfaz totalmente em relações puramente matemáticas. O objeto real é substituído por operações e equações, restando para as entidades que não são passíveis desse enquadramento amargar a exclusão pela comunidade científica a serviço do desenvolvimento da técnica para maiores lucros.

O longo processo começa com a algebrização da Geometria, que substitui figuras geométricas ‘visíveis’ por operações puramente mentais. Ele encontra sua forma extrema em algumas concepções da Filosofia científica contemporânea, segundo as quais todo assunto da Ciência Física tende a se dissolver em relações matemáticas lógicas. A própria noção de uma substância objetiva, lançada contra o sujeito, parece desintegrar-se. De todas as direções diferentes, cientistas e filósofos da ciência chegam a hipóteses similares sobre a exclusão de tipos particulares de entidades. (Marcuse, 1967, p. 146)

A ciência moderna não respeita, como ponto de partida para sua compreensão do mundo com fins de dominá-lo, a divisão cartesiana em “*res extensa*” e “*res cogitans*”; não há um mundo refletido na mente humana. Com os processos matemáticos sendo aplicados a toda “*res extensa*”, ou seja, tornando-a compreensível nessa linguagem, ela não é mais independente, pelo contrário, torna-se inteligível em bases matemáticas, desta forma, passível de repetição. O mimetismo do objeto pelo sujeito, nas sociedades ancestrais, é suplantado pela Razão científica moderna que esvaece a tensão antes existente entre ambos e delinea um cenário de apenas uma dimensão, erigida pelo poder da quantificação e da mensuração desenvolvidos pelo sujeito científico moderno que se posiciona como dono da ação, portanto ativo, e que inscreve a técnica na natureza.

Até o sistema mais extremamente monista manteve ainda a idéia de uma realidade antagônica. O espírito científico enfraqueceu progressivamente esse antagonismo. A Ciência moderna bem pode começar pela noção das duas substâncias *res cogitans* e *res extensa* – mas ao se tornar a matéria estendida compreensível em equações matemáticas que, traduzidas em tecnologia, ‘refazem’ essa matéria, a *res extensa* perde o seu caráter como substância independente. (idem, ibidem, p. 149)

Esta racionalidade dominadora do homem e da natureza os submete ao sistema produtivo ora reinante, pois este precede, em ordem de importância, a técnica, embora necessite desta para se manter vivo e em expansão. Noutras palavras, a técnica é fundamental para os objetivos dos industriais, transformando-se no principal sustentáculo do modo de produção moderno. Não obstante, existe uma relação dialética entre ambas as partes, técnica e organização econômica ou modo de produção. Sendo assim, a máquina – o autômato –, se torna essencial para a reprodução do sistema produtivo industrial sob os auspícios da Razão instrumental, e consiste num instrumento indispensável para a transformação da realidade natural em realidade técnica. O pensamento fica, portanto, encerrado numa condição já pré- estabelecida da qual não pode sair. O pensamento se torna já pensado e o autômato não precisa dele, pois segue à risca os movimentos já indicados. Portanto, ensinar a pensar é dispensável; pensar é desnecessário num mundo onde só existe um pensamento a ser produzido e que já está efetivado. Num mundo assim, a educação formal se torna dispensável.

1.4 A condição estabelecida pelo capitalismo para os seres humanos

É verdade, porém, que as criações dos seres humanos partem de um universo social vividos por eles; desta maneira, temos um quadro que demonstra o caráter não neutro da técnica e da ciência, pois elas estão colocadas a serviço da racionalidade industrial com fins de ganho e lucro. Nesse ambiente, a própria técnica se transforma em ideologia, isto é, serve a um determinado fim não humano mas fora desse âmbito, pois o ser humano também está sendo usado como instrumento técnico para esse mesmo objetivo: a expansão do capital industrial que submete o mundo todo à sua lógica e, para que isso aconteça com eficiência, depende inteiramente que “a técnica se torne a forma universal de produção material, circunscrevendo toda uma cultura e projetando uma totalidade histórica – um mundo.” (Cf. Marcuse, 1967, p. 150)

A dominação, levada a cabo por métodos científicos e iniciada na fábrica, estende seus tentáculos para a vida diária de cada um dos humanos e humanas. A rigor, vai além disso, e o controle, a submissão e a dominação também são exercidas por um ser humano sobre outro, não ficando apenas no âmbito da natureza – vista apenas como matéria prima a ser transformada e trocada. Tal condição, que assumem os seres humanos nesta formação econômica e social, já existia anteriormente, porém, com a racionalidade técnica industrial, ela é totalizada:

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem (sic) por meio da dominação da natureza. (...) Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. (Marcuse, 1967, p. 154)

A técnica se constitui num meio eficaz para a conquista total da natureza, domesticando suas forças e utilizando-as na reprodução social capitalista. A escravidão foi transmitida a uma outra dimensão: a técnica, mas remetida ao homem e legitimada pelo *logos* da racionalidade tecnológica desenvolvida pela ciência num espaço totalizado pela Razão instrumental. Esta última, ao desenvolver as comodidades da vida moderna para os seres humanos, amplia a submissão destes a outros de sua própria espécie; porém, no controle total e acima de todos está o próprio sistema econômico e a relação social engendrados, no fundo, pela Razão instrumental: o capitalismo produtor de mercadorias como uma segunda natureza; algo produzido pelo ser humano, mas que se desprende dele e lhe fica alheio, não obstante, o controla por meio de um elemento de sua essência, perdido para aquele sistema econômico: sua sociabilidade, pois “a própria atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram ao invés de controlarem” (Marx, 1989, p. 83).

O ponto que estou tentando mostrar é que a ciência, em virtude de seu próprio método e de seus conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da natureza permaneceu ligada à dominação do homem – uma ligação que tende a ser fatal para esse universo em seu todo. A natureza cientificamente compreendida e dominada reaparece no aparato técnico da produção e destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos enquanto os subordina aos senhores do aparato. Assim, a hierarquia racional se funde com a social. (Marcuse, 1967, p. 160)

Uma realidade paradoxal, mas investida de sentido pelo mundo material produzido com a ajuda fundamental da técnica através do aumento da produtividade do trabalho. Desta forma, fecha-se o ciclo, e o homem serve a um sistema, não a ele mesmo, transformando-se num instrumento de produção identificável à máquina e longe de desfrutar da libertação, pois a tecnologia que deveria conceder a ele essa possibilidade acabou, por hora, e em meio ao processo econômico, a instrumentalizá-lo como fez com o restante da natureza. A Razão, enfraquecida no seu pólo emancipatório que poderia levar o ser humano para além do progresso material, é tolhida em seu processo contraditório interno e estacionada na dimensão instrumental. O resultado é um mundo onde o ser humano não é o centro das atividades, e sim apenas o meio de um

fim em si mesmo que se torna segunda natureza daquele, algo alheio a ele, mas que o influencia profundamente; um processo, sem sujeito, de controlar o ser humano.

A 'segunda natureza' significa que a sociabilidade dos homens, elemento de sua essência constitui-se e apresenta-se, de maneira análoga à primeira natureza, como uma essência que lhes é externa, alheia e subjetivamente não integrada. De fato, trata-se de uma constituição sem sujeito posta em movimento pela ação e atividade dos homens, embora atue simplesmente como função de um processo sem sujeito. (Kurz, 1993, p. 14)

Com isso, podemos entender a frase de Adorno (1996, p. 391) que nos diz: “nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”. É a regressão para um estado primal: a perda total da condição de sujeito. Essa dominação sem sujeito, empreendida pela racionalidade instrumental a serviço do capitalismo, municia este sistema e fornece a ele uma base racional para sua realização com plena eficiência de ganho e lucro. Com esse intuito, todos os campos da produção se tornam geridos pela mesma racionalidade científica organizacional; vão se formando corpos de funcionários técnicos encarregados de, a partir dos preceitos da racionalidade técnico-científica, desenvolver uma normatização da vida industrial, uma determinação científica de processos produtivos com base no elemento fundamental para a Razão capitalista: o número, o quantificável, o calculável, o mensurável, o abstrato passível de equiparação que acabam por naturalmente serem absorvidas e colocadas em prática, inconscientemente, pelos seres humanos em suas vidas diárias:

A sociedade burguesa é dominada pelo equivalente. Ele torna comparáveis as coisas que não têm denominador comum, quando as reduz a grandezas abstratas. O que não se pode desvanecer em números, e, em última análise, numa unidade, reduz-se, para o Esclarecimento, a aparência e é desterrado, pelo positivismo moderno, para o domínio da poesia. De Parmênides a Russel, a senha é a unidade. Insiste-se na destruição dos deuses e das qualidades. (Adorno/Horkheimer, 1999, p.22)

A Razão instrumental é claramente Razão econômica; portanto, seu único, puro e límpido escopo é auferir lucro sempre renovado e em um montante expandido, e não se preocupar com a formação – solidária, fraterna, humana – do ser humano para chegar a esse fim. Em termos marxistas, o movimento da Razão econômica capitalista, científica e industrial é: uma tautológica e infundável valorizando do valor sempre num patamar superior. Nas palavras do próprio Marx:

Como representante consciente desse movimento, o possuidor do dinheiro

torna-se capitalista. Sua pessoa, ou melhor, seu bolso é donde sai e para onde volta o dinheiro. O conteúdo objetivo da circulação em causa – a expansão do valor – é sua finalidade subjetiva. Enquanto a apropriação crescente da riqueza abstrata for o único motivo que determina suas operações, funcionará ele como capitalista, ou como capital personificado, dotado de vontade e consciência. Nunca se deve considerar o valor de uso objetivo e imediato do capitalista. Tampouco o lucro isolado, mas o interminável processo de obter lucros. (Marx, 1989, p. 172)

Nesta passagem fica clara a força dominadora da Razão instrumental econômica sobre o ser humano: este é “capital personificado” (ou capital humano), não mais puramente um ser humano, mas apenas um instrumento para a reprodução do capital e, diga-se de passagem, instrumento eficiente como uma máquina. Para isso acontecer, há a necessidade de uma ordem dialeticamente lógica para as ações, atividades e funções dos seres humanos consubstanciando processos produtivos. A racionalidade técnica é absolutamente necessária para garantir a efetividade do sistema produtivo capitalista, isto é, a rentabilidade sem a qual toda a sociedade vem a baixo. É por isso que a abstração quantificável é tão importante: todo o sistema depende dela para continuar girando e existindo. Todas as trocas acontecem porque são passíveis de identificação, de redução a um mesmo denominador que as torna iguais e, exatamente em razão disso, permutáveis. “Sem que sejam respeitadas as diferenças, o mundo torna-se sujeito do homem”. (Adorno/Horkheimer, 1999, pp. 22-23)

Todas as diferenças são deixadas de lado; erige-se apenas um elemento comum e, sob a racionalidade técnica instrumental capitalista, todos os objetos têm um determinado valor econômico – inclusive o ser humano – e, todo valor é calculável. Constroem-se uma sociedade onde o valor econômico, e o cálculo desse valor para que se possa permutá-lo, adquirem o domínio total em todas as partes do mundo; isso faz da racionalidade, subjacente a esse sistema, um ente universal juntamente com os elementos que a compõem. É, portanto, a universalidade da Razão instrumental, existente na raiz do sistema capitalista, que utilizando-se da abstração quantificável e mensurável, possibilita a esse sistema o controle metódico de homens, máquinas e natureza com o objetivo da eficiência no ganho, isto é, maior produção em menor tempo e com maior lucro, para se obter um menor custo.

A esta Razão da eficiência econômica capitalista subsume aquela dimensão emancipatória do Esclarecimento em que Kant tanto acreditava. Aos poucos, todas as esferas da vida dos homens, mulheres e crianças ficam submetidas àquela dimensão da Razão: a instrumental, que transforma todos os sujeitos em instrumentos de sua lógica

interna, de seu movimento em busca de ganho e lucro. O ser humano se apresenta, sob a lógica da racionalidade científica instrumental capitalista, apenas e tão somente como um portador empírico de determinadas relações econômicas e sociais impostas a ele e que controlam sua vida e suas experiências formativas. Para tanto, foi sujeitado a todas as prerrogativas desse tipo de racionalidade, adaptando-se em todos os setores que lhe são instados sem cerimônias; residindo nessa capacidade adaptativa seu status enquanto “ser humano” no sistema capitalista. Portanto, a formação do homem, da mulher e da criança no sistema capitalista produtor de mercadorias já está colocada a cada um desde antes de seu nascimento e em toda parte que qualquer um deles vá – contrariamente ao discurso do senso comum, e de alguns equivocados educadores, que coloca como local privilegiado para a formação do indivíduo a escola. Para os que hoje convivem diariamente com crianças e adolescentes, e tenham uma gota de sensibilidade, é absolutamente claro que a instituição escola pública, no que tange à formação dos seres humanos, ocupa um espaço ínfimo. A formação dos seres humanos, atualmente, advém dos produtos engendrados pelas relações econômicas e sociais capitalistas e seus produtos, impondo conteúdos e formas àqueles seres.

A Razão econômica submete a própria existência a seus fins de lucratividade. O sustento dos seres humanos em seus aspectos mais específicos – produto, quantidade, qualidade, forma, sabor, etc. – fica relegado à rentabilidade da produção e comercialização de cada um dos produtos, ou seja, às chances de ganho, por parte do empresário, ao comercializar sua produção enquanto oriunda de uma empresa capitalista. A dominação da lógica da racionalidade técnica industrial atinge, portanto, o que há de essencial para a vida do ser humano: a alimentação. Deste para os outros âmbitos da vida do homem, é uma situação absolutamente natural para a racionalidade capitalista que tem como movimento lógico a expansão sobre todos os elementos deste mundo. Noutras palavras, fica a própria existência sob o domínio das chances de ganho e lucro da empresa privada capitalista. É a iniciativa privada do empresário capitalista, comandada pelos cálculos de risco e rentabilidade, que vai tomar a posição central nesta sociedade e determinar a existência de todo o resto: “a Razão permanece razão burguesa – e até mesmo apenas uma parte desta, a saber, razão capitalista técnica”. (Marcuse, 1998, p. 120)

E mais adiante, numa passagem tão brilhante quanto esclarecedora Marcuse nos diz:

Justamente na medida em que essa racionalidade formal não ultrapassa seu próprio nexos, tendo apenas seu próprio sistema como norma do cálculo e do agir calculadamente, ela é determinada 'a partir do exterior', por algo outro que não ela mesma (...) a satisfação das necessidades é muito mais um produto lateral, de acompanhamento, do que um fim do agir econômico capitalista: um produto de acompanhamento subordinado ao lucro. (Marcuse, 1998, pp.124-126)

Com o único objetivo de eficiência calculada nos ganhos o capitalismo abstrai o ser humano e, rapidamente, vai se infiltrando em todos os espaços de sua vida, dominando-a em seus aspectos mais internos e preciosos, com mercadorias específicas para eles. Desta forma, a intimidade do ser humano deixa de ser íntima e passa a ser refém do mundo da racionalidade técnica científica industrial, se tornando presa fácil, controlada pelos cálculos das variáveis de ganho e lucro desumanizadores. Marcuse, citando e analisando o pensamento de Weber, narra a situação abaixo que, para o empresário capitalista, é apenas mais uma fase dos negócios:

A figura 'formal mais racional' do cálculo capitalista é aquela em que o homem e seus objetivos entram somente como grandezas variáveis no cálculo de chances de ganho e de lucro. Nessa racionalidade formal a matematização é desenvolvida até chegar ao cálculo com a negação da vida real: como risco extremo da morte por inanição ela se converte entre os despossuídos em estímulo do agir econômico. (Marcuse, 1998, p. 122)

O ser humano se torna o mais absoluto refém da racionalidade técnica instrumental com fins econômicos; apenas mais uma variável das equações matemáticas em busca de maiores ganhos e menores despesas. Em função disso, deve ser controlado em suas mínimas ações, pensamentos e atitudes, sendo transformado – e se permitindo transformar – cada vez mais num autômato do que propriamente num verdadeiro humano como queria Kant. Assim, o ser humano, ao invés de encontrar a sua libertação por meio do Esclarecimento, e se aproximar cada vez mais do conceito de maioridade kantiano, fez – e continua fazendo – o trajeto inverso e se afastou desta missão histórica, regredindo, como nos diz Adorno, a estágios anteriores da filogênese (Cf. Adorno/Horkheimer, 1999, p. 55).

A Razão esclarecida, na continuidade de seu pólo instrumental, traz o progresso material – a bonança material em forma de mercadorias – contudo, leva o ser humano à regressão e ao infortúnio:

Desde sempre o Esclarecimento, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas completamente iluminada a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. (Adorno/Horkheimer, 1999, p. 17)

Essa degenerescência social reificada e reificante constituiu um domínio e um controle das coisas sobre os homens que, a rigor, transformam-se também em coisas por meio de um trabalho onde não se reconhecem mais como individualidades, e muito menos em suas obras. O ser humano, não se objetiva mais no mundo mediante sua relação com a natureza, isto é, transformando-a e produzindo algo, modificando a matéria e se modificando com isso, ou seja, tendo uma experiência rica e formativa por si mesmo e não por outrem. A coisificação é social e foi engendrada pela racionalidade técnica industrial absolutamente inumana. Dentro desta lógica, a técnica desenvolvida nesse sistema aparece como a principal responsável por esse quadro de regressão para o ser humano, pois, voltada e a serviço das ampliações de ganho e lucro das empresas capitalistas, destrói as chances de amplas experiências por parte dos seres humanos quando os domina e os controla reduzindo o seu campo de atuação. Com isso, diminui e limita imensamente a margem de formação dos homens e mulheres, já que, todos os esforços deste sistema econômico social estão mobilizados e concentrados para promover e obter efeitos econômicos positivos, e não para produzir um verdadeiro ser humano livre e consciente. Para atingir a meta, faz-se necessário o total controle sobre todos os elementos da produção, o que engloba a variável ser humano e, por meio dele, a sociedade.

E, com isso, é novamente perceptível a coisificação de uma sociedade inteira; ficando o ser humano subjugado por algo que não é humano (economia) e que toma dele a centralidade no mundo. A lógica instrumental, que embasa essa perda, coloca para o ser humano pensante algo que impossibilita o ato de pensar o pensamento, de criticá-lo, analisá-lo, pois esse já está pensado de uma forma que não deixa margem para dúvidas ou questionamentos: a ciência abstrata, ou seja, a matemática. Que resta pensar a um resultado que foi matematicamente elaborado a partir de dados cientificamente apresentados e verificados? O próprio pensamento é congelado, instrumentalizado e transformado numa ferramenta do agir econômico seguindo a mesma racionalidade. O raciocínio considerado científico, digno de consideração e apreço, passa a ter uma única dimensão: a matemática; passa a ser ferramenta com um único fim: reprodução ampliada do capital estruturado no trabalho abstrato controlado cientificamente, ou seja, pelo proceder eficaz das operações matematizadas, neste sentido, não há espaço para a dúvida, para instantes reflexivos ou para outro pensar; verdadeiramente se constrói uma unidimensionalidade do pensamento e da vida.

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria Razão tornou-se mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve de ferramenta universal que se presta à fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para fins, tão fatal como o manipular calculado com exatidão na produção material, cujo resultado para os homens escapa a qualquer computação. Realizou-se sua velha ambição, a de ser o puro órgão dos fins. (Adorno/Horkheimer, 1999, p. 48)

Esta totalização do pensamento quantificável que transforma tudo em seu idêntico, ou seja, em mensurável, para que as relações de produção troca e distribuição possam se estabelecer, totaliza também estas últimas como únicas relações possíveis nesse mundo de abstração. Isso causa um efeito social relevante: aqueles que não se enquadrarem nas determinações dessa racionalidade técnica industrial, isto é, não reduzirem suas qualidades às únicas necessárias; não desenvolverem as únicas habilidades requisitadas; não assimilarem os princípios quantificáveis e se portarem assim, pensando nesses termos, não terão muito espaço, pois, para o aparato técnico produtivo, administrativo e comercial do capitalismo, qualidades outras que não aquelas utilizáveis para a eficiência nesses setores, não interessam:

Sob o impacto deste aparato, a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica. De modo algum está confinada aos sujeitos e objetos das empresas de grande porte, mas caracteriza um modo difundido de pensamento e até mesmo as diversas formas de protesto e rebelião. Esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato. Sob estas circunstâncias, a utilização lucrativa do aparato dita em larga escala a quantidade, a forma e o tipo de mercadorias a serem produzidas e, através deste modo de produção e distribuição, o poder tecnológico do aparato afeta toda a racionalidade daquele a quem serve. (...) O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada. (...) o desempenho individual, é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. (Marcuse, 1999, pp.77-78)

A racionalidade técnica industrial traz consigo uma eugenia social – adaptar-se ou perecer – que é aplicada em conformidade com sua expansão pelo mundo, gerando um grande controle social:

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de um controle social e coesão social. (Marcuse, 1967, p. 18)

A dominação sobre o homem e a natureza intensifica-se com o desenrolar de um

aparato burocrático construído por meio da mesma racionalidade técnica, seguindo lógica idêntica e a serviço da lucratividade total. Este aparato burocrático, originalmente criado na administração científica, vaza para a vida privada dos indivíduos modernos se entrelaçando a ela sem que eles ao menos se deem conta disso minimamente. Assim, o indivíduo moderno passa a ter mais um órgão a discipliná-lo, controlá-lo e pressioná-lo na direção de um pensamento único (oriundo da racionalidade técnica científica capitalista), em que tudo tem de ser quantificável, calculável, passível de ser reduzido a um denominador comum, em outras palavras: igual – inclusive ele ser humano, que quanto mais submerge nesse mar de individualidade abstrata capitalista, menos individual é, e menos identidade consegue ter.

A dominação burocrática é inseparável da industrialização progressiva: ela transfere a eficiência maximizada da produção industrial para a sociedade como um todo. Ela é a forma de dominação formal-racional por força de sua ‘precisão, constância, disciplina rigidez e confiabilidade, portanto: calculabilidade tanto para os donos como para os interessados’. (Marcuse, 1998, p. 125)

Cada vez mais aspectos da vida dos indivíduos são submetidos à racionalidade técnica instrumental capitalista através dos instrumentos sociais que a ela são assimilados. Fica claro que esta não é uma racionalidade qualquer, mas sim “um agir racional para fins determinados”, como nos mostra a análise feita por Marcuse a várias obras de Weber (Cf. Marcuse, 1998, pp. 113-136). Nessa expressão, a teleologia dessa racionalidade vem à tona para nos fazer perceber os motivos da sua “natureza” expansionista e de dominação: para alcançar os “fins”. Desta forma, ela se converte numa racionalização determinada que, direta ou indiretamente, vai abrangendo todas as relações sociais – dominando as já existentes e que podem ser preservadas, desenvolvendo outras e exterminando a maioria, colocando novas em seus lugares – para chegar aos seus “fins”. Todos os seres humanos e suas instituições sociais ficam submetidos a um único e mesmo processo social, que tem como único objetivo apenas e tão somente otimizar a produção capitalista por meio de sua atividade econômica.

. Nas palavras de Marcuse, “a administração científico especializada do aparelho como dominação racional-formal: eis a reificação da razão – reificação como razão – apoteose da reificação”. (Marcuse, 1998, p. 126) Portanto, a Razão, que deveria auxiliar o ser humano em sua caminhada na direção de uma humanizadora formação social, se transforma em sua antagonista na medida em que se presta a refinar instrumentos para dominação daquele e não para a libertação da individualidade de cada

indivíduo. Numa situação como essa, uma instituição como a escola pública que, por meio da educação formal, de certa forma tenta realizar o conceito emancipatório do Esclarecimento não é bem vinda, pois não é adepta do pensamento único e, sendo assim, permite e concede meios para que o ser humano possa pensar, refletir e concatenar suas idéias de diferentes maneiras, e não apenas por uma única via. Ao contrário, fazendo uso da educação formal é possível questionar a falsa identidade, não acreditar nela. Sendo assim, a educação formal, mesmo sendo oriunda deste sistema, parece portar instrumentos para combater tal sistema racional, não humano, abstrato e puramente matemático; a começar por sua constituição: em seu currículo há várias disciplinas que representam o conhecimento humano calcado não numa única e identitária imposição social do pensamento – já tomado pela Razão instrumental –, mas sim numa diversidade de entendimentos, análises e conclusões – principalmente nas disciplinas que compõem o grupo de humanidades.

A Razão pensada e desenvolvida pelo ser humano, se estabelece como um instrumento a retirar dele sua condição humana, transformando-o num autômato sem vontade própria, que segue as regras que lhe são impostas por outrem ao “viver” sua vida. Esta, sob o mando da racionalidade técnica instrumental, foi empobrecida em suas possibilidades de experiências ao ponto de restar ao ser humano apenas duas: produzir ou consumir e, mesmo assim, sob formas específicas e diminutas, e com produtos já dirigidos a ele pela razão autonomizada. Esta redução econômica e social das possibilidades das experiências formativas causa grandes danos aos seres humanos e em suas relações com a educação formal. Fica impossível a esta última reverter a situação empobrecedora, engendrada pelo capitalismo industrial produtor de mercadorias, em que foram colocados os seres humanos no âmbito formativo. As possibilidades e o conceito de experiência formativa na modernidade sofrem grandes mudanças em relação ao período histórico, social e econômico anterior. Tais mudanças vão acertar em cheio o comportamento, os pensamentos e as atitudes dos seres humanos modernos em relação a eles mesmos e aos outros.

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA MODERNA E AS DIFICULDADES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL

A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

Walter Benjamin

O homem moderno não cultiva nada que não possa ser abreviado

Paul Valéry

2.1 Produção, troca e alienação da experiência formativa dos seres humanos na modernidade capitalista

A apreensão do mundo material efetuada pela racionalidade técnica instrumental

da indústria capitalista e, com ela, a dominação do ser humano em todas as esferas de sua vida, fez com que esse âmbito (material) se tornasse o principal ponto de referência para a vida no mundo moderno, burguês e capitalista. É todo um ambiente que se cria, movido pelos preceitos da indústria que, aos poucos, educa informalmente os seres humanos, isto é, os identifica – entre si mesmos, mas, acima de tudo, a partir de uma ordem econômica externa a qualquer objetivo humano. Tanto dentro quanto fora do espaço da produção, regida pelos objetivos de ganho e lucro, imperam os mesmos estímulos. “À vivência do choque sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a ‘vivência’ do operário com a máquina”. (Cf. Benjamin, 1989, p. 126)

Mesmo que a cultura empreendida pela Razão burguesa coloque o contrário, trata-se de uma questão eminentemente material. O indivíduo moderno foi invadido em sua vida, tanto externa quanto internamente, ou seja, tanto pública quanto privada, pela lógica das relações produtivas capitalistas. A experiência estética, isto é, a constituição da sensorialidade dos indivíduos modernos, é subsumida às relações materiais de produção que envolvem o âmbito social e fazem com que os seres humanos sucumbam a elas. O homem e a mulher modernos passam a ser regidos, em suas sensações, pelo valor econômico dos objetos, e como “não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência”, pois “na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo conhecimento tem o seu início” e ainda “os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual” (Kant, 1994, p. 36), nada existe no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos. Portanto, é a capacidade intelectual das pessoas que está sendo moldada por todo esse processo modernizador, industrial, capitalista, produtor de mercadorias. Há uma verdadeira “adulteração na vida sensorial”. (Pucci, 1997, p. 102)

A vida, modelada até as suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor próprio de sua vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana” (Adorno, 1996, p. 400)

Então, vejamos, se o capitalismo constitui um sistema econômico que em seu processo de produção e reprodução lança seus tentáculos e todo seu furor para além daquele campo e, com isso, alcança as relações sociais construindo-as segundo o seu evangelho – isto é, uma organização social produtora de um *modus vivendi* para os seres

humanos que os obriga a agir de maneira exatamente idêntica ao que ele deseja – é porque necessita disso para levar a cabo sua sobrevivência (dele, capital). Desta forma, a cultura aqui não está sendo entendida apenas como uma dimensão do espírito e separada da produção material. Pelo contrário, como apresentamos no 1º capítulo, é à lógica de produção material capitalista que a vida dos trabalhadores é forçada a se adaptar, mesmo que isso tenha levado décadas de violência contra eles. E, também, como demonstramos no capítulo citado, a dimensão chamada “pensamento” esteve sempre a serviço da expansão dessa lógica a todas as esferas da vida e do mundo que pudessem se tornar mercadorias. Isto é, a Razão seguiu transformando a ciência em técnica para ampliar a produtividade capitalista, e a matemática se tornou a principal ciência, pois tinha a capacidade de reduzir tudo a um mesmo denominador, a um *quantum* abstrato e calculável, igualando assim o que era diferente.

A Razão instrumental burguesa que serve de base para a industrialização, abarcou todas as formas de trabalho concreto anteriores a ela e as submeteu a uma única forma: o trabalho abstrato. Assim, nas sociedades, ou em partes dela, que o processo industrial capitalista modernizador ainda não estivesse totalmente instalado, o trabalho seria a atividade concretamente realizada pelo ferreiro, carpinteiro, pintor, pedreiro, etc. Contudo, nas formações sociais que já tivessem sido completamente abarcadas por aquela onda capitalista modernizadora, o trabalho aceitaria um caráter mais geral e distante do seu realizador, isto é, ele seria não mais uma atividade concreta, mas sim geral e abstrata. Marx (1989, p. 44) descreve o caráter abstrato adquirido pelo trabalho a partir da industrialização na sociedade capitalista burguesa associando-o ao seu produto:

Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor de uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor de uso. Ele não é mais mesa, casa, fio, ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos produtos nele corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato.

Antes, portanto, o trabalho tinha um caráter formativo, isto é, o ser humano ao se afirmar no mundo negando a natureza em seu estado bruto, transformando-a e, com isso, afirmando o espírito. Dito de outro modo: transformava-se a si mesmo

transformando o mundo. Mundo e ser humano, neste processo, aproximavam-se, tocavam-se e se influenciavam mutuamente, pois o ser humano, neste ato, subjetivava o objetivo e objetivava o subjetivo, compartilhando com o mundo sua construção - dele, ser humano construtor e do próprio mundo - porque tinha total controle sobre o que estava fazendo, suas necessidades e seus objetivos. Desta forma, o ser humano em seu relacionamento com o mundo, em sua experiência, objetivava-se, construindo e dando nome ao que construía, erigindo uma cultura eminentemente humana, porque os objetos necessários para a sua sobrevivência possuíam a sua marca e uma única finalidade: a humana. Civilização material e cultura andavam juntas, unidas pelo trabalho num metabolismo humano/natureza.

Em contraposição a essa formação, a modernidade é caracterizada por um sistema econômico e social, baseados na técnica, instrumentalizada como racionalidade a ser seguida com o objetivo específico de ganho e lucro empresarial, que, em sua dinâmica, atinge em cheio o ser humano vivente nessa época a que nos referíamos. A experiência deste ser, isto é, seus atos, atividades, comportamentos e pensamentos adquiridos a partir de sua relação com o mundo e com os outros seres humanos, é totalmente alterada, incidindo sobre o próprio mundo e seus semelhantes. Até a relação consigo mesmo é mudada por esta nova formação econômica e social, não sendo mais possível um espaço totalmente íntimo, construído e verdadeiramente experimentado pelo ser humano, pois os fins já não são apenas e tão somente humanos. Esse tipo de âmbito - a intimidade - foi retirado dele e transformado em mercadoria. Não é mais o ser humano que sente por si mesmo, segundo uma cultura tradicional herdada de seus antepassados e baseada na religião, no mito ou em relações específicas com a natureza e os outros seres humanos, mas sim um sistema lastreado numa racionalidade econômica, com fins totalmente externos aos seres humanos, qual sejam o ganho e o lucro, a impor-lhes pensamentos, sentimentos, comportamentos e maneiras de se relacionar com o mundo à sua volta.

A partir dessas observações, percebemos então que o processo educativo na sociedade industrial não obedece mais a um processo baseado em atividades humanas concretas, isto é, com fins traçados, controlados e especificamente humanos e que, até certo ponto, individua os seres humanos em seu contato específico e rico com o mundo. Tal situação de formação, ou podemos dizer ambiente educativo, foi desfeita porque a produção industrial realizada em grande escala destruiu a possibilidade de especificidade e singularidade da formação, já que os objetos são produzidos em série

compartilhando a mesma forma de produção e uso. Não é mais um determinado ser humano a realizar uma tarefa produtiva por meio de seus atributos herdados e desenvolvidos de forma particular e específica, mas sim uma massa amorfa de trabalhadores – realizando um trabalho abstrato, isto é, indiferente, geral, generalizado, indistinto e sobre o qual não tem o menor controle – e consumidores de produtos que só podem ser utilizados exatamente da mesma maneira por todos eles.

Além disso, nesta formação econômica social, os produtos parecem ter surgido do nada, ou teletransportados de outro planeta por uma nave espacial, tamanha a alienação imposta aos produtores e consumidores diretos, no sistema industrial produtor de mercadorias. Neste ponto já se iniciam as dificuldades para a educação formal apresentada pelas escolas públicas, pois, como incitar um indivíduo a participar da construção de sua própria formação por meio de atividades de construção de textos, saberes, pensamentos, concatenações, leituras, etc., numa sociedade em que todos estão completamente alienados da produção dos objetos necessários à sua própria vida, não sendo necessário nenhum ato consciente dos indivíduos no sentido de produzir, consumir ou utilizar algo, já que tudo está completamente pronto para o consumo imediato? Se, com a educação formal, o educando pode se aproximar da gênese da vida – por meio de uma investigação dos princípios formadores do mundo, dos objetos, das idéias, dos outros e dele mesmo – fora do âmbito daquele tipo de educação o indivíduo é ensinado a não se interessar por tais assuntos, mas sim encontrar um caminho rápido até o pote de mercadorias (entendidas não apenas como objetos, mas também como serviços, imagens, textos, etc.) que lhe trarão um fugaz gozo.

2.2 O ritmo veloz da modernidade e a perda da possibilidade da experiência formativa: o ambiente hostil à educação formal

Isso acontece numa forma social em que a experiência que o ser humano deveria ter por si mesmo – a experiência humana – foi tomada dele e decidida por outrem, isto é, pela própria organização econômica e social. Sendo assim, esta última se transforma numa segunda natureza para o ser humano, não permitindo mais que ele tome suas decisões com base em determinações religiosas ou ancestrais, portanto tradicionais, e muito menos individuais. Há claramente, nessa nova configuração da vida do ser humano moderno, uma influência do modo de produção inerente às fábricas. Lá, reina a produção massiva num curto espaço de tempo; todas as atitudes, gestos, atividades e

pensamentos dos trabalhadores já estão pré-estabelecidos pela gestão técnica das operações e do tempo com vistas à sua maximização. As fábricas são recintos onde a rapidez e o controle (taylorista) total dos indivíduos – transformados em massa de trabalhadores na esteira da produção fordista –, dita as regras da produtividade com o intuito de conseguir a máxima lucratividade. O modo de produção, ora vigente, impõe às empresas a necessidade de aferir o tempo de produção de forma milimétrica para que possam tornar-se rentáveis e superar a concorrência, isto é, sobreviver. Desta forma, nenhum gesto, ato, pensamento ou comportamento pode estar fora do padrão já estabelecido pela gestão técnico-científica da fábrica, para não se correr o risco da perda de tempo e isto implicar diretamente uma diminuição da produção.

Este imperativo do uso do tempo na produção, numa cadência veloz sob racionalidade industrial capitalista, buscando a máxima produção no menor tempo possível, tem seu correspondente fora dela, ou seja, na troca; pois se muitos bens são produzidos, eles necessariamente têm de ser consumidos em velocidade igual. Há uma aceleração em todos os âmbitos da vida moderna nas grandes cidades a partir das relações de produção, troca e das inovações técnicas. No momento em que se constrói uma racionalidade social em que a velocidade acelerada é o lema, não resta ao ser humano outra forma de lidar com o que lhe é externo, e até interno, a não ser com rapidez e, em razão desta, com superficialidade. Esse modo de proceder acaba forçosamente internalizado pelos indivíduos, e o ritmo febril com que as indústrias se movimentam escorre para dentro da vida social se infiltrando nas pessoas, naturalizando a extrema ligeireza com que tudo é feito em todas as esferas das experiências humanas. A rapidez, a brevidade e o reducionismo se tornam o lema da vida moderna e, junto com elas, a superficialidade e a efemeridade. Em decorrência disso, pode-se chegar facilmente a uma conclusão: tudo que é experienciado de forma breve, rápida, superficial e reduzida não pode ser atingido em seu âmago, em sua essência, em seu todo e muito menos em seu processo de construção – que, na verdade, foi tomado do ser humano, transformado em apenas um apêndice da máquina.

Contudo, para se abreviar ainda mais a experiência possível daquele ser – que não pode perder tempo, pois tempo é dinheiro – ela é decidida não por ele, mas, como já dissemos, pelo próprio sistema econômico/social e sua racionalidade técnica instrumental. As bases para essa economia de tempo, propiciada e imposta ao ser humano, são dadas pela ciência propulsora da técnica. Os instrumentos desenvolvidos na modernidade minimizam cada vez mais as atividades, tanto de trabalho quanto de

outras áreas da vida, possibilitando assim uma rapidez, jamais vista até então, no desenrolar das tarefas diárias. O que antes levava horas ou dias para ser construído artesanalmente, agora pode ser materializado num “click”, sem esforço e sem alguma experiência anterior para sua efetivação. A experiência trazida por uma viagem pode ser abreviada por uma foto ou um filme desenvolvido em poucas horas; a do preparo de um determinado alimento, que antes envolvia desde o plantio até o preparo propriamente dito, é reduzida a apenas a abertura de uma lata. Estas novas experiências, oriundas do espaço urbano da modernidade, foram conceituadas por Walter Benjamin a partir de alguns elementos comuns entre elas: a velocidade, a intensidade e a possibilidade de reduzirem uma série de processos a um só, por isso ele as denominou de experiências do “choque”:

Com a invenção do fósforo, em meados do século passado, surge uma série de inovações que têm uma coisa em comum: disparar uma série de processos complexos com um simples gesto. A evolução se produz em muitos setores; fica evidente entre outras coisas, no telefone, onde o movimento habitual da manivela do antigo aparelho cede lugar à retirada do fone do gancho. Entre os inúmeros gestos de comutar, inserir, acionar etc., especialmente o click do fotógrafo trouxe consigo muitas conseqüências. Uma pressão do dedo bastava para fixar um acontecimento por tempo ilimitado. O aparelho como que aplicava ao instante um choque póstumo. Paralelamente às experiências ópticas desta espécie, surgiam outras táteis, como as ocasionadas pela folha de anúncio dos jornais, e mesmo pela circulação na cidade grande. O mover-se através do tráfego implicava uma série de choques e colisões para cada indivíduo. Nos cruzamentos perigosos, inervações fazem-no estremecer em rápidas seqüências, como descargas de uma bateria. Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão como em um tanque de energia elétrica. (Benjamin, 1989, pp. 124-125)

As conseqüências para o ser humano destas inovações técnicas e tecnológicas podem ter resultado em melhorias em sua vida material, todavia trazem consigo um empobrecimento de suas experiências formativas. Com o objetivo de otimizar a produção e controlar o operário, as atividades de cada um deles são reduzidas e facilitadas ao extremo, gerando a adição da descontinuidade nas operações fabris sintetizadas em movimentos mínimos que acabam por se tornar atos reflexos de autômatos. Obviamente não há mais a necessidade de um desenvolvimento do conhecimento daqueles que realizarão a imensa maioria das atividades fabris, ou de um aprofundado aprendizado para manusear as inúmeras inovações técnicas que surgem no campo produtivo fabril, já que a fundamental característica das máquinas que são construídas é a facilitação da sua operação para que qualquer idiota a realize e o lucro atinja níveis jamais vistos. Mesmo nos escritórios ou repartições burocráticas as tarefas

não incluem análise, pensamento ou reflexão, mas apenas seguir procedimentos já pré-estabelecidos. As grandes decisões, estratégias, elaborações técnicas e científicas ficam a cargo de uma ínfima minoria. Em decorrência disso, facilita-se também a própria vida do ser humano e reduz-se o tempo de suas atividades laborais ou cotidianas. Isso, associado às constantes e rápidas mudanças impostas pelo desenvolvimento tecnológico a serviço do sistema de produção capitalista, alimenta a não necessidade de uma grande habilidade, experiência e conhecimento em um determinado ramo de atividades, pois este se torna, num curto espaço de tempo, ultrapassado. É o saber geral, raso, fugaz e transitório que é exigido do ser humano, nada mais.

Esta lógica que orienta a forma de apresentação e a natureza mesma dos produtos tecnológicos é resultante da necessidade – certamente ditada por razões econômicas, mas não apenas por estas – de que estes possam ser manuseados mesmo por aqueles que não consigam executar esforços físicos ou não detenham determinado conjunto de conhecimentos, como as crianças, em um caso os idosos, em outro. Do gesto de riscar o fósforo ao requerido pelo comutador que controla a iluminação doméstica, do clique do fotógrafo ao do usuário do microondas ou do computador, é a mesma reação automatizada – a mesma experiência de choque que predomina. (Franco, 2004, p. 195)

O ser humano adquire, convivendo num contexto como esse, uma natural predileção pelo que é breve, rápido e sintético, não suportando o que demanda a ele um tempo maior de dedicação, concentração e cuidado. Essas mudanças que vão acontecendo no cenário econômico e social da urbanidade ocidental, em suas primeiras décadas, deixam impossível a comunicação entre gerações, já que o relato de uma não pertence mais à realidade da outra em razão da velocidade das alterações que acontecem em todos os aspectos da vida (a própria velocidade não faz parte do contexto anterior de vida do ser humano). A atividade de relatar, ou seja, narrar as experiências pelas quais um ser humano passa – noutras palavras, contar histórias – praticamente deixa de existir. Isso tudo vai deixando de ser praticado em razão do novo modo de produção que age em outro ritmo, um ritmo acelerado, artificial e abstrato completamente diferente da produção artesanal, em que a cadência era lenta, as relações eram orgânicas e geravam a possibilidade de experiências, tanto desenvolvidas, isto é, vividas, quanto transmitidas.

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre gerações, transformou-se hoje em abismo, porque as condições de vida mudam em ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. (...) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do

trabalho, em especial na atividade artesanal. O artesanato permite, devido a seus ritmos lentos e orgânicos, em oposição à rapidez do processo de trabalho industrial, e devido a seu caráter totalizante, em oposição ao caráter fragmentário do trabalho em cadeia, por exemplo, uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora. (Gagnebin in Benjamin, 1994, pp. 10- 11)

2.3 A sociedade artesanal, o tempo breve e a formação adquirida: o ambiente propício à educação formal

Walter Benjamin separa, segundo Leandro Konder (1989, p.146) e Jeanne Marie Gagnebin (1994, p. 15), dois âmbitos da atividade humana: um da pura e simples vivência e outro da experiência. Assim, há a grande experiência coletiva, de longa duração, construída e adquirida por meio do conhecimento lentamente acumulado e transmitido por gerações que seria a *Erfahrung*; e há a *Erlebnis* que é a vivência individual, isolada, rápida, constituída de impressões rápidas e fortes, assimiladas tão rapidamente quanto são deixadas para trás; uma vivência do instante ou, como nos diria Benjamin, verdadeiros choques. Desta separação entre experiência e vivência, fica claro, como foi dito acima, uma distinção entre os contextos que as originaram: a *Erfahrung* advinda de uma formação econômica e social onde predomina o trabalho artesanal; e a *Erlebnis*, oriunda da relação de trabalho e do contexto industrial. Na primeira, o tempo para produção acontece num ritmo lento, burilado, verdadeiramente formativo, isto é, no contato com a natureza o ser humano vai se construindo juntamente com sua obra, passo a passo, estágio a estágio, negando a matéria bruta e afirmando seu espírito; afirmando a realidade material num novo patamar (subjetivado) e negando o espírito em um isolamento transcendente.

Ele realiza sua obra do começo ao fim, sendo obrigado a elaborar estratégias para ultrapassar dificuldades de sua consecução, raciocínios complexos para concebê-la, e desenvolver habilidades manuais para construí-la. O produto por ele concebido é realizado por inteiro, sem discontinuidades no processo de sua elaboração. Assim, ele ao mesmo tempo constrói e é construído em seu metabolismo com a natureza; ao mesmo tempo em que dá forma a algo bruto, se forma enquanto ser humano.

Para Benjamin, essa forma de experiência guarda semelhanças com o trabalho artesanal (...). Em ambos, o tempo segue o ritmo da mão, da respiração, e não distingue o passado como algo encerrado, fechado a novas interpretações. Como o trabalho manual e coletivo do artesão no ateliê, para o qual cada ato é uma camada que 'agrega valor' ou que carrega em si o valor do todo, também a experiência pode ser entendida como uma sedimentação lenta de várias experiências que, mesmo distantes temporalmente, são atuais, na medida em

que se fazem presentes a todo instante. (Palhares, 2008, p. 78)

Nessa belíssima definição do trabalho artesanal podemos encontrar escondida a maneira que se edifica o conhecimento: uma lentidão de sobreposições de camadas que não dispensam as anteriores, pelo contrário, necessitam delas para sua composição, tensionando-as e chegando a um novo patamar, uma nova camada impensável sem a anterior. Uma continuidade indestrutível, construída num processo que leva em consideração o passado, mas que está aberta para questioná-lo. Temos então uma assimilação do tempo num outro ritmo, numa outra duração: a longa duração, pois para interagir com o mundo com o propósito de entendê-lo, não há outra maneira. É somente com o mergulho nas profundezas dos objetos do mundo (e no próprio mundo) que podemos conhecê-los e, para isso, necessita-se tempo, ritmo lento e paciência – requisitos necessários também à educação formal. Tudo isso com o intuito de burilar e refinar o próprio conhecimento, assimilando-o, porém, questionando-o, formulando questões a si mesmo no processo e, assim, se desenvolvendo enquanto ser humano em formação. Caso contrário, ao traçarmos a rota mais curta e rápida para a chegada, inapelavelmente navegaremos na superficialidade e, nesta profundidade, correremos o sério risco de, sem percebermos os recifes e os bancos de areia, naufragarmos.

2.4 A vida do ser humano na modernidade: a técnica, a velocidade e o “choque” enquanto dificuldades para a experiência formativa ou educação formal

Esse tipo de rota é o único disponível ao ser humano na modernidade. Para ela, Walter Benjamin reserva outro conceito derivado da experiência: a vivência. Esta é, como já dissemos, oriunda de um mundo abarcado pela relação de produção e troca capitalista/industrial; um mundo que exorta a vivência no presente, no instante vivido e rapidamente esquecido para que os novos produtos sejam sempre aceitos, assimilados e descartados, ou seja, tenham sempre mercado, nada mais. O processo de produção no mundo industrial capitalista é completamente esfacelado, dividido ao extremo, feito em migalhas. O trabalho é realizado pelo homem, mas completamente abstraído dele, pois lhe exige apenas que cumpra sua função cegamente, sem pensamento, sem reflexão e muito menos questionamentos, enfim, sem desenvolvimento para o ser humano. Noutras palavras, o trabalho na modernidade capitalista industrial produtora de mercadorias, qualquer que seja ele, se transformou em mercadoria e, sendo assim, não segue uma lógica voltada ao ser humano, mas sim ao ganho e ao lucro. Desta forma, é

um trabalho que não tem como finalidade insuflar as capacidades humanas ou dar cabo das necessidades do homem, mas realimentar a própria forma e conteúdo do trabalho, objetivando ganho e lucro através da velocidade da produção em turnos ininterruptos. O trabalho do contexto industrial de produção não forma o ser humano, pelo contrário, o aliena da capacidade formativa de tal atividade, alienando-o da própria *práxis* antes formativa.

Quando a manufatura eleva a especialização inteiramente limitada a uma única tarefa à categoria de virtuosismo às custas da capacidade total de trabalho, então começa a elevar a falta de qualquer formação à categoria de virtude. Paralelamente à ordem hierárquica, surge a divisão simples dos operários em especializados e não especializados. O operário não especializado é o mais profundamente degradado pelo condicionamento imposto pela máquina. Seu trabalho se torna alheio a qualquer experiência. Nele a prática não serve para nada. (Benjamin, 1989, p.126)

É neste contexto fabril que surge a *Erlebnis*, pois, aos poucos, a lógica da Razão instrumental abarca toda a sociedade e todos os âmbitos da vida do ser humano moderno. “Esse será um dos traços mais marcantes da vida moderna: a substituição de uma experiência autêntica da vida por um modo empobrecido de experiência, denominado por Benjamin de vivência” (Palhares, 2008, p. 78). Ou seja, se antes, na sociedade artesanal, o ser humano necessitava ter ou desenvolver uma série de conhecimentos complexos para sua sobrevivência, na sociedade da razão tecnológica instrumental isso é descartado. Hoje, todo o conhecimento desta complexidade da dinâmica da vida e do mundo, isto é, toda esta experiência desenvolvida e acumulada, que alhures foi vital para a sobrevivência do ser humano, é absolutamente dispensável, pois com o girar de um botão temos o fogo necessário para cozinhar os alimentos; ao apertar um interruptor, ou alguns botões, temos a luminosidade necessária, o entretenimento, a conversa, o contato com a aparência à qual chamamos mundo, etc. Em suma: na modernidade, toda aquela complexidade de atividades e conhecimentos necessários à sobrevivência do ser humano foi condensada num “click”, como diria Benjamin, e isso foi resultado e resultou da ciência, da tecnologia e do sistema econômico produtor de mercadorias que, ao proporcionar a economia de tempo e aumentar a comodidade ao seres humanos, através das inúmeras mercadorias tecnológicas, reduziu e empobreceu tais atividades encerrando-as em apenas duas: produzir e consumir. Contudo, o tempo da primeira foi alongado e rigidamente controlado; muitas funções laborais são exercidas nas ruas e, mesmo assim devem demonstrar produtividade, isto é, ser rentáveis – tanto para quem emprega quanto para

quem é empregado. Para aquele que tem seus horários rigidamente controlados e passa o dia a repetir os mesmos gestos irrefletidos, como a um autômato, o momento da saída é o mais esperado. A compensação em forma de consumo é tida como merecida, pois não há outra. Tudo isso suscita o ritmo acelerado das grandes cidades e o radical empobrecimento do espírito humano.

Enquanto a sociedade greco-romana tinha aprendido a enriquecer de significados os poucos objetos à sua disposição, a sociedade industrial preferiu enriquecer-se de tecnologia para construir sempre mais objetos. Além disso, preferiu enriquecer-se de objetos tanto mais pobres de significados qualitativos quanto mais o consumismo almejava à multiplicação quantitativa deles. Isso leva a uma disputa entre a superprodução de um mercado ciclicamente saturado por objetos obsoletos e à indução de necessidades alienantes que criam uma demanda fictícia por objetos novos, destinados, por sua vez, a uma rápida obsolescência. (De Masi, 1999, p. 9)

Portanto, se há alguns séculos o ser humano necessitava conhecer atividades complexas; princípios básicos, ou muitas vezes aprofundados, da dinâmica da natureza e sua interação de elementos; conhecer a sua tradição juntamente com a de seu povo e, muitas vezes de outros – isto é, conhecer história – para permanecer vivo, com a modernidade, tudo isso se esvaeceu – sendo o próprio conhecimento absolutamente desnecessário ao ser humano urbano ocidental médio –, e hoje foi potencializado com o uso da moderna tecnologia pelo capitalismo.

As ruas das metrópoles, entulhadas pela multidão apressada se acotovelando, demonstram o tempo da vida sendo consumido e medido segundo a segundo pelo relógio da fábrica; impondo a velocidade da produção como único ritmo a ser seguido pelo ser humano. “A vivência do choque, sentida pelo transeunte na rua, em meio à multidão, corresponde à ‘vivência’ do operário com a máquina” (Benjamin, 1989, p. 126). Os “choques” aparecem como algo natural e aprazível: andar aceleradamente em meio aos automóveis, seguir os sinais de trânsito, ficar impressionado pelas luzes dos painéis, tudo isso no tempo da brevidade, da experiência vivida rapidamente, num curto espaço de tempo, sempre em mudança, lhe fornecendo o *status* de novidade, de agora, de hoje, de atual e moderno.

O que fica evidente é que, na modernidade, vai se delineando um contexto em que o indivíduo deve ficar o tempo todo em alerta. A consciência se volta para um sentido ou um estado da sensibilidade aguçada e preparada para perceber tudo o que aconteça à sua volta, desde que tenha o conteúdo o qual ela aprendeu a se interessar, e seja no ritmo alucinante que ela também aprendeu a se mover para assimilar o

movimento incessante de tudo que pertence à modernidade. A consciência na modernidade passa a permanecer num “start” contínuo; ela é posta à prova constantemente e, se não aprender a se adaptar ao novo modo em que se movimenta a sociedade, correrá o risco de sucumbir, pois se encontra num ambiente hostil à calma, ao pensamento e à contemplação. Tais atitudes, possíveis no contexto do trabalho artesanal, se tornam impensáveis no cenário urbano ocidental da modernidade. Nesta, só resta para o ser humano a vivência do “choque”. Verdadeiros atos reflexos e irrefletidos a compõem, pois sem elas o transeunte estará entregue ao perigo. Tanto é verdade que “Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão como em um tanque de energia elétrica” ao sair às ruas (Cf Benjamin, 1989, pp. 124-125). Portanto, a consciência passa a atuar como um verdadeiro escudo refratário e reflexivo aos “choques”, não permitindo assim que os indivíduos os assimilem – caso contrário, ficariam horas a fio refletindo sobre o que vão fazer diante do “choque” de um sinal vermelho, de um empurrão em meio à multidão ou de um painel luminoso – mas sim, reajam a eles como autômatos sendo guiados de forma absolutamente irrefletida. “Nos cruzamentos perigosos, inervações fazem-no estremecer em rápidas seqüências, como descargas de uma bateria” (Cf Benjamin, 1989, p. 124). Emergem da experiência/vivência do “choque” castrador, fragmentário e alienante, seres humanos condicionados a gestos, interesses, gostos, sensibilidades e capacidades de percepção rigorosamente iguais; e o que é pior, toda essa igualdade é oriunda de um sistema econômico e social que tem como fim ele mesmo, ou seja, o próprio sistema produtor de objetos inanimados. Como o operário da fábrica que adequa seus gestos, movimentos e percepções à máquina, os transeuntes submetem sua subjetividade aos objetos inanimados implantados pela racionalidade instrumental ou à própria multidão que segue à risca o controle dos “choques”.

É a vivência do choque que pode ser sentida pelo transeunte na multidão das grandes cidades, cujo movimento através do tráfego implica uma série de choques e colisões físicas. Passear na rua em uma metrópole, como era Paris no século XIX, significava estar sujeito a cruzamentos perigosos, a sinais de trânsito, aos novos meios de transporte que dividiam a rua com os pedestres. Essa situação exigiu uma adaptação do sistema sensorial humano a um novo modo de vida. (Palhares, 2008, p. 79)

A técnica e a tecnologia têm enorme participação nesse novo cenário. Elas estão por detrás do desenvolvimento de novos meios de transporte, comunicação e entretenimento, que seguem a mesma lógica da descontinuidade e da rapidez industrial, levando o homem moderno a desenvolver e exercitar uma nova forma de percepção

para poder se adequar a elas. Esta nova percepção é a sensibilidade aos “choques”, vivenciados a todo o momento e envolvendo absolutamente toda a vida do ser humano moderno: na esteira das fábricas, nas ruas, em meio aos carros, na multidão, no cinema, nas vitrines das lojas, em casa com os modernos aparelhos tecnológicos desenvolvidos a partir da inebriante aparência da facilitação da vida, porém, reduzindo cada vez mais a capacidade intelectual de quem os usa, pois, apesar de conterem uma infinidade inacreditável de concatenações tecnológicas, são cada vez mais fáceis de serem utilizados porque seguem a mesma lógica dos “choques”, já que, num exemplo de brilhantismo estratégico de mercado, exploram as mesmas capacidades psicomotoras já desenvolvidas, pelo mercado dos “choques”, nos indivíduos – vide os vídeo-games, celulares, etc.. É uma percepção que torna o ser humano extremamente sensível aos estímulos dos “choques”, experimentados cotidianamente como raios na totalidade do seu dia, num mundo em que tanto o entretenimento quanto o lazer, que deveriam ser o oposto do trabalho, também se submetem à lógica dos “choques”, segundo Benjamin. O ápice dessa situação se dá na atualidade, onde os seres humanos praticamente se tornaram viciados nos “choques” – o que os afasta ainda mais do comportamento necessário para encontrar sentido na educação formal.

talvez nem mesmo Freud pudesse imaginar a existência de uma sociedade que incentivasse a busca compulsiva pelo choque, transformado em fonte de prazer sadomasoquista. Neste contexto, que tipo de hipercatexia, que tipo de ligação psíquica pode ser elaborada no contato com a violência, muitas vezes devastadora, dos choques provenientes dos produtos da atual indústria cultural? Ora, a verdade é que não se pode estabelecer uma relação de causa e efeito entre o hábito dos frequentadores de parques de ‘diversão’, que se jogam da altura de 30 metros com os pés atados a uma corda elástica, e a produção de choques traumáticos (uma vez que alguma catexia psíquica é formada, pois caso contrário haveria uma espécie de surto psíquico generalizado), não pode obstar a constatação de que há uma dinâmica viciadora no consumo dos produtos da indústria cultural. Os mesmos produtos que precisam ser cada vez mais agressivos para que possam destacar-se com relação a outros produtos e, portanto, ser consumidos. (Zuin, 2006, p. 08)

Antes de chegar ao ponto extremo relatado na citação acima, o desenvolvimento técnico e tecnológico permitiu ao ser humano ter a possibilidade de eternizar um momento num “choque póstumo” (Cf. Benjamin, 1989, 124), com a invenção da máquina fotográfica. Assim, através do instantâneo “clique” da máquina fotográfica, começa a se desintegrar a necessidade da memória, podendo-se viver e esquecer o momento, tal qual faz o transeunte moderno ao desviar-se dos carros, esbarrar em alguém na multidão, atravessar uma rua ou olhar um painel luminoso, já que, na

próxima esquina ou a alguns metros à frente haverá outro painel, outro automóvel, outro semáforo, em suma, outro “choque” a ser rapidamente vivenciado e ultrapassado, isto é esquecido para dar lugar a outros “choques” que passarão pelo mesmo processo. Desta forma, a organização social cria no ser humano o hábito de tudo esquecer, nada se lembrar, numa dinâmica em que tudo cai no esquecimento, inclusive a memória. Portanto, o ser humano moderno é desmemoriado, pois não percebe a necessidade, em sua vida cotidiana, de portar uma memória, já que pode rememorar suas vivências apenas com o folhear de um álbum de fotografias. Temos então, a constituição de um ser fragmentado, que vive sua vida em curtos períodos de tempo rapidamente deixados para trás, esquecidos porque não assimilados pela memória desnecessária – esta também já esquecida em sua inutilizada existência –, ultrapassados em busca de novas vivências.

No cinema, a técnica de filmagem, montagem (edição) e exibição, são também absolutamente fragmentadas – parecendo a própria fragmentação constituir a essência dessa “arte”. São imagens sucessivas em movimentos constantes e rápidos que não permitem nem um piscar de olhos de quem as assiste. O ser humano passa a habitar, ou ser habitado, pelo ritmo alucinadamente veloz que toma conta de todos os ambientes e produtos modernos. Percebemos então, que a velocidade em que tudo se movimenta é um dos principais elementos da sociedade moderna, se constituindo em cultura – no sentido de uma forma que tange o comportamento do ser humano dessa formação social. Ou seja, uma realidade externa a ele, mas que o penetra e o oprime, conformando-o e passando do status de segunda natureza a quase primeira em sua existência. Desta forma, hábitos são criados e o aparelho sensorial se acomoda aos “choques” constantes que não dão trégua à consciência do ser humano moderno. A consciência, cumprindo com sua obrigação, não permite que nada a atravesse e entre na memória, se incorporando em algo maior e dando origem à verdadeira experiência: a que gera conhecimento:

Para Walter Benjamin, a experiência autêntica ou no sentido estrito do termo, designada pela palavra *Erfahrung*, só ocorre quando há uma conjunção na memória de certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Por outro lado, só podem fazer parte da memória aqueles acontecimentos que não foram vividos de forma consciente pelo sujeito, ou seja, que não constituem as lembranças da consciência. (...) Benjamin acredita numa oposição entre a memória e a consciência que é similar à distinção entre memória voluntária e memória involuntária na obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust. Para ambos, a experiência ocorre quando traços mnemônicos inconscientes na memória são despertados, casualmente ou não, por algum acontecimento ou objeto exterior, realizando num instante uma feliz conjunção de significados capaz de modificar o rumo de uma vida, de uma

2.5 As conseqüências diretas da organização social na modernidade e a educação formal

Com base em todas essas constatações, podemos afirmar que, para alguém que vive num contexto social como esse, ou seja, numa sociedade em que as características sociais nos levam a viver a fugacidade do momento num presente eterno, uma cultura vai sendo construída e assimilada pelo ser humano nesses termos. Nesta sociedade, entre os homens e mulheres comuns em sua vida cotidiana de trabalho e consumo, não importa estudar o passado, não há a necessidade da memória e de sua constituição. É um contexto em que não há a necessidade de uma compilação de dados acerca de algum assunto, para assim poder conhecê-lo e analisá-lo de forma ampla e profunda, e não apenas baseado nas aparências superficiais. Perde-se, portanto, o caminho para a construção do verdadeiro conhecimento, estruturado em bases seculares de pesquisa, debate e reflexão. Ora, se é nesse tipo de conhecimento que se ancora a educação formal, como ela pode se relacionar com os indivíduos oriundos de um contexto social e, por conseguinte, cultural, diametralmente oposto ao necessário para que ela tenha algum significado e minimamente possa ser entendida?

É extremamente difícil dialogar com alunos que assimilaram um comportamento tão diferente do necessário para a educação formal fazer sentido e desenvolver neles o interesse por ela. Isto é, para alguém que convive em meio à rapidez dos “choques” é praticamente insuportável o parar, sentar e se concentrar em determinados assuntos apresentados numa forma absolutamente diferente dos “choques” cotidianos (com isso, não queremos dizer que devemos utilizar a metodologia do “choque” para a educação formal, reduzindo o problema, como faz a maioria dos pedagogos modernos, a apenas uma questão de método). Infelizmente, é quase impossível que os alunos apresentem, nas salas de aula, atitudes completamente opostas às que aprenderam a ter em sua vivência cotidiana, ou seja, fora do ambiente escolar, na sociedade em que o indivíduo passa a maioria maciça do seu tempo.

É de absoluta impossibilidade, o clima que se instala em sala de aula, ao se exigir dos alunos um comportamento voltado para a experiência, isto é, num ritmo de atividades e de vida muitíssimo menos acelerado, calmo, concentrado, disposto a ouvir, refletir, dialogar, construir e assimilar o conhecimento, se, fora da escola, eles adquirem

um comportamento acelerado, agitado, veloz, de gestos rápidos, irreflexivo e em constante mudança – mas que leva sempre ao mesmo lugar – portanto, permeado inteiramente pelo que chamamos agora, influenciados por Benjamin, vivência.

Não há como fazer com que os alunos tenham o comportamento e a sensibilidade necessários para um relacionamento aprofundado de aprendizado com o mundo, isto é, um aprendizado nos moldes adequados para a educação formal, se o contexto da vivência – os choques – os leva para exatamente o contrário e, lembrando, contexto esse originado pelo próprio sistema econômico social que criou a necessidade da educação formal.

As situações de choque às quais o homem moderno está constantemente exposto transformam seu sistema psíquico num aparador reflexo de traumas mediante o trabalho exclusivo da consciência. Essa sequência de choques requer a presença da consciência no interesse de protegê-la contra os estímulos. Na visão de Benjamin, o choque é aparado da maneira a mais consciente possível, sendo rapidamente ‘vivenciado’ e computado, encontrando uma posição cronológica exata na consciência. Quanto mais êxito ela tiver nessa operação, tanto menos as impressões serão incorporadas à experiência em seu sentido autêntico, a *Erfahrung*, e, contudo, serão integradas a uma experiência de segunda ordem ou empobrecida, designada pelo conceito de vivência. (Palhares, 2008, p. 79)

O contexto econômico, social e cultural que ora vivemos faz com que as pessoas em geral vivam mergulhadas no mais absoluto presente, e os alunos das escolas públicas fazem parte dessas pessoas. A rigor, há, na atualidade e entre as pessoas de todas as faixas etárias, um tácito sentimento de desligamento do ontem e do amanhã que parece configurar uma espécie de *carpe diem* empobrecido e ideologizado, para levar as pessoas a uma vivência apenas do momento e sem o menor interesse em assimilar algo que tal contexto demonstre ser totalmente dispensável para a vida, mergulhada no imediatismo, do ser humano urbano ocidental contemporâneo, pois a tecnologia e a organização econômica e social só exigem deles a eficácia e a destreza em apertar botões e repetir alguns gestos e palavras (vender, comprar, somar, ficar, trocar...). “O passado pode ser encarado só como um dado que não determina nem se desdobra no futuro. (...) Na expressão dos jovens: aprender com o passado pra quê?” (Lara, 2007, p. 5)

Morin (1997, p. 147) escreve:

Todo o impulso juvenil corresponde a uma aceleração da história: porém, mais amplamente, numa sociedade em rápida evolução, e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a experiência acumulada, mas a adesão ao movimento. A experiência dos velhos

se torna lengalenga (sic) desusada, anacronismo. A sabedoria dos velhos se transforma em disparate. Não há mais sabedoria.

Na verdade, com base na perda de sentido e na falta de necessidade contemporâneas da experiência, segundo o belo conceito de Benjamin, a expressão dos jovens de hoje, nos cenários urbanos das periferias do Estado de São Paulo, deve ter se tornado mais radical e se transformado em um “aprender pra quê, nos moldes em que a educação formal quer nos ensinar, se o ritmo do mundo é outro e estamos inseridos nele, isto é, aprendemos com ele a nos mover nesse ritmo?” A partir desse fato, podemos chegar à mesma pergunta que faz Zuin: “...como se podem educar indivíduos que já se consideram educados?” (1999, p. 124) Ou seja, a própria cultura engendrada pela modernidade faz com que o ser humano rejeite a possibilidade de experiência como era no período artesanal: lenta, profunda, tenaz e perene, exatamente como é o processo de construção do conhecimento, seja ele sobre que assunto for. Ora, como é a única forma de construí-lo, o ser humano, ao rejeitá-la, rejeita também o próprio conhecimento na figura da educação formal. Temos, então, que o próprio homem moderno não quer a experiência – não precisa dela, não vê nela significado algum –, pois se acostumou a viver na rapidez e nos “choques” e não aceita nada que não seja parecido.

Dentro do ritmo apreendido na vida cotidiana – o ritmo veloz da vivência – não há espaço, e muito menos necessidade, para amadurecer alguma idéia e transformá-la num conceito sólido, já que este último, além de já vir pronto da indústria, não terá muito tempo de duração e será suplantado rapidamente na velocidade do turbilhão social. Assim, não há a possibilidade de encontrar nos seres humanos dessa formação social qualquer vestígio de significado em algo como o entendimento ou a elaboração de um conceito. Sendo assim, esse processo de concatenação de idéias é banido deste mundo e tem endereço certo para passar o resto de seus dias como reminiscência de um tempo em que a humanidade não se contentava apenas com a aparência e a superficialidade: o museu.

Chegar à essência de algo não faz sentido algum numa vivência de superficialidade, adquirida num contexto que não permite outro tipo de relacionamento com o mundo que não seja o da imediatividade e da superficialidade em razão da velocidade que a vida social se move. Em meio a isso, a educação formal parece algo esdrúxulo para o jovem; sem sentido, pois as atividades e as dinâmicas lá estabelecidas e desenvolvidas não se enquadram no ritmo alucinante do restante da vida social em que

ele está inserido e o conteúdo parece não encontrar significado na vida externa à escola. O ritmo das atividades da sala de aula, necessário e absolutamente correto para a assimilação da educação formal, se enquadra num tempo que estaria mais próximo do trabalho do artesão. Se cotejarmos as idéias de Paul Valéry, transcritas por Benjamin, sobre o mundo daqueles artífices e a necessária calma e lentidão para a construção, desenvolvimento e aperfeiçoamento das coisas, nossas idéias se confirmam:

Falando das coisas perfeitas que se encontram na natureza, pérolas imaculadas, vinhos encorpados e maduros, criaturas realmente completas, ele (Paul Valéry) as descreve como 'o produto precioso de uma longa cadeia de causas semelhantes entre si'. O acúmulo dessas causas só teria limites temporais quando fosse atingida a perfeição. 'Antigamente o homem imitava essa paciência', prossegue Valéry. 'Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas...- todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.' (Paul Valéry in Benjamin, 1994, p. 206)

Na sociedade contemporânea produtora de mercadorias existe um verdadeiro louvor e uma verdadeira neurose pela velocidade, pela agitação, pela acumulação de tarefas, pela extrema ocupação. Invejadas e destacadas são aquelas pessoas que fazem da agitação de suas vidas um modelo a ser seguido e um motivo para se exaltarem de quão ocupadas são, como se isso denotasse a importância delas no mundo. A calma e a tranquilidade foram banidas desse mundo; até processos naturais de produção e maturação foram cientificamente alterados para se tornarem mais rápidos e rentáveis. Como o jovem pode aceitar o ambiente da sala de aula da escola pública e permanecer num estado de calma, concentração, interesse, tranquilidade e quase total imobilidade para, detidamente, travar um diálogo com um texto, uma equação ou uma imagem, se na imensa maioria do seu tempo fora da escola ele é impingido, para poder sobreviver, a um comportamento inteiramente oposto?

Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. (Benjamin, 1994, p. 204)

Porém, no mundo da produção e das trocas de mercadorias só interessa a velocidade com que elas são efetuadas, sempre pelo novo, pelo mais atual, pelo último

lançamento e isso, como a elucidativa passagem abaixo revela, gera um comportamento no ser humano que não mais se restringe apenas aos objetos, mas também aos outros seres humanos:

Para não se perder deve-se aprender a perder ou, pelo menos, a se desfazer. O apego quer seja a pessoas, lugares, coisas, saberes, atividades, gostos, desejos, etc. é sempre o grande fator de inadequação à flexibilidade exigida para o trânsito no labirinto urbano. Na grande parte das vezes, saber se desfazer desses pontos é mais importante, por dar leveza e flexibilidade, do que saber conquistar, pois o novo envelhecerá muito rapidamente e não terá tempo para lamentar sua perda. Quando muito, lamentar a perda da possibilidade de mais uma experiência, cuja importância ela mesma será diminuída pelas outras tantas que surgirão nos novos trechos do caminho. Nas falas dos jovens, as perdas são o passado e não importam mais porque passaram. Outras virão, com toda a certeza. (Lara, 2007, p. 6)

O conhecimento científico, filosófico, histórico, literário ou sociológico, difundidos pela educação formal, obviamente não se enquadram nesse clima cultural engendrado pela sociedade produtora de mercadorias e assimilado tão profundamente pelos jovens. Todos esses ramos do conhecimento, citados acima, são exatamente construídos analogamente à produção da experiência benjaminiana – a *Erfahrung* –, pois demandam uma elaboração coletiva num tempo de longa duração, isto é, se acumulam descobertas, críticas, reflexões sobre um conteúdo denominado conceito, categoria, tema, elemento, etc., que não será descartado em segundos. Tudo isso demonstra a importância da memória na construção do conhecimento e na educação formal. Portanto, requer-se, para a educação formal, não o descarte, mas sim, o acúmulo de conhecimento em forma de idéias, conceitos, categorias, etc. para, num segundo momento, saltar para outro patamar de entendimento sobre o que quer que esteja sendo estudado.

É de fácil constatação que esse comportamento necessário para os estudos numa educação formal é diametralmente oposto ao comportamento que é desenvolvido pelos jovens em sua vida urbana na sociedade produtora de mercadorias. Para a educação formal há a necessidade de que o aluno não descarte o conhecimento que ele obteve em toda a sua trajetória como estudante, ou seja, o que foi aprendido por ele no passado, porque será necessário na composição eficiente do que lhe surgirá hoje, amanhã e depois de amanhã em sua construção do conhecimento. Contudo, a cultura ora desenvolvida no (e pelo) capitalismo e que impõe aos seres humanos a maneira que eles devem atuar em sua relação com as coisas e as pessoas, sejam elas jovens ou não, é a cultura do descarte, da transitoriedade e da fugacidade, em que tudo é trocado e nada

permanece.

É através do descarte, e não da posse, que se criam possibilidades infinitas de novos consumos, ou seja, de novas possibilidades de ser, mediadas pelas infinitas possibilidades de novas experiências. Não importa o quão superficiais ou efêmeras sejam elas. O que importa é sua possibilidade e não sua durabilidade, muito menos sua permanência. (Lara, 2007, p.12)

Notamos então, principalmente nos jovens, um comportamento e uma forma de pensar e se relacionar com o mundo, advindo da própria organização econômica e social do mundo moderno e contemporâneo em que estão imiscuídos, que é totalmente contrário aos demandados para um aluno aceitar e se relacionar bem com a educação formal, alcançando, com ela, bons resultados. Com isso, também retira dele os pressupostos necessários para que possa aceitar aquele tipo de educação e se envolver no seu próprio processo de ensino-aprendizagem com plena interação, estímulo, interesse, enfim, imerso no seu processo educacional.

Mesmo aqueles que se acham num processo de construção de conhecimento, cuja matriz está calcada nas informações de cunho jornalístico, cometem um ledor engano, pois esse tipo de informação se insere no mesmo terreno colonizado pela mercadoria. Desta forma, tanto a embalagem quanto o conteúdo dela obedecem às mesmas leis da produção e das trocas; não obstante, constituem também experiências de “choques”. Estar informado é estar em dia com as novidades, com o agora, com o que está acontecendo no presente. A brevidade é a essência da notícia se excusando numa pretensa objetividade narrativa; textos curtos e resumidos em forma direta e sem conexão com o passado, ou com algum aprofundamento no que quer que seja, pletoram os jornais, revistas e televisões. Na verdade, as próprias informações distribuídas por todos esses veículos de comunicação são colocadas de forma a economizar a reflexão dos leitores. Elas já foram pensadas por eles, lhes poupando a atividade de pensar. As experiências, nas informações jornalísticas trazidas até os leitores, telespectadores ou ouvintes, já foram vividas pelos acontecimentos, deixando um grande e absoluto nada para aqueles fazerem. (Cf. Benjamin, 1994, p. 203) Notícias feitas para serem esquecidas, apresentando sempre, no momento seguinte, uma novidade que as venderá como novas em folha. Portanto, não são experiências – não adquirem importância na construção do ser humano –, mas sim, puramente vivências, “choques” em sua forma e conteúdo, para deslocar o indivíduo que as lê para algum lugar ou para alguma atividade. É uma forma de comunicação gerada no ambiente da velocidade e, por isso,

corresponde a ele, fundamentalmente contribuindo para alimentar a cultura da vivência do ser humano moderno.

A experiência (...) fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente unívoco que se desemboca no julgamento, coloca-se um 'é isso' sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, (...) prontos a dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta. (Adorno, 1996, p. 406)

Ousamos dizer que a modernidade é, portanto, um ambiente hostil à educação formal, pois como nos disse Adorno um pouco acima, as respostas inconseqüentes, as decisões e julgamentos sem reflexão, abreviadas, a vivência rápida “como um raio”, estão em toda parte porque são inerentes a essa formação social. Elas demonstram o espírito desse tempo – de “choques” – chamado modernidade. A partir dos escritos de Benjamin, podemos perceber que a cultura na modernidade, ou seja, o modo dos seres humanos agirem e se comportarem a partir de uma base material que os sustenta e, até certo ponto os influencia, é a do não pensar, do agir sem raciocínio prévio, de não gastar o tempo se aprofundando em alguma questão de âmbito social – porque já foram pensadas e analisadas pelos vários veículos da Indústria Cultural, ficando a cargo do leitor apenas lê-las, assisti-las ou ouvi-las e não interpretá-las –, de resolver tudo apressadamente, demonstrando uma impaciência ímpar para qualquer atividade que demande concentração ou esforço intelectual, já que se acostumou a agir sem reflexão alguma, como um autômato, guiado pelos “choques” audiovisuais presentes nas ruas, no cinema, na televisão, nas revistas e nos livros. Uma série de experiências é abreviada pelos avanços técnicos, compondo um mundo cultural de imediatismo, rapidez e passividade assimilado pelo ser humano.

Por ser a velocidade a determinante do modelo, ela é acompanhada e até mesmo possibilitada por todo o aparato tecnológico posto à disposição nos muitos balcões da cidade. É a tecnologia que permite desejar e realizar mudanças com o dispêndio do menor nível de esforço possível. Afinal de contas, sacrifício e imolação são condições de obtenção de elementos duradouros, materiais ou não. Para a obtenção de elementos transitórios, as exigências devem ser mínimas e devem estar à disposição e ao alcance de todos. Ler um livro inteiro, ainda mais se ele for grosso (sic), fazer um curso de quatro anos, ler um jornal com nove cadernos, assistir a um filme de três horas de duração, são sacrifícios que não se justificam quando comparados com a quantidade de coisas, situações e relacionamentos que se poderia experimentar no tempo de duração de uma única dessas atividades. Nas palavras de Boaventura Souza Santos 'não me importo de me transformar em um ignorante funcional, desde que o faça rápido'. (Lara, 2007, p. 11)

Bem, a partir desse quadro podemos manter a ousadia e continuar afirmando a falta de sentido da educação formal para o jovem urbano ocidental que freqüenta a escola pública nas periferias das grandes cidades e, muito provavelmente, esta situação deve estar alcançando as regiões rurais. A partir do momento em que o ser humano jovem se encontra imerso numa cultura que exorta a efemeridade, a fluidez e o desapego, ou seja, a mais alta transitoriedade em tudo, algo que é construído a duras penas, com muito esforço, andar por andar, camada por camada, como é o caso do conhecimento difundido pela educação formal, não o interessa. A educação formal, algo perene, com passado, presente e futuro, não tem significado algum na cultura dos “choques” da sociedade capitalista contemporânea. Tal sociedade empobrece a experiência formativa e enfraquece, com isso, a própria memória, a própria vontade individual e a própria atividade cerebral.

Se na sociedade capitalista são cada vez mais raras as experiências no sentido da *Erfahrung*, predominando a experiência-vivência, então também a memória sofre um enfraquecimento. O que gera o homem desmemoriado, aquele que age automaticamente pelo sistema de estímulo-resposta. Para Benjamin, o predomínio do choque e da vivência é a causa do comportamento repetitivo, reificado e passivo do homem contemporâneo. Por isso ele se assemelha (...) à figura do autômato. Seus gestos, suas roupas, seu movimento uniforme sugerem um comportamento maquinal destituído de vontade ou raciocínio. (Palhares, 2008, p. 80)

A vivência do choque acostuma o indivíduo a um só tipo de possibilidade de assimilação na sua relação com o mundo exterior: a do próprio “choque”. Sendo assim, tudo que não se encaixa a ela, tudo que não se apresenta por meio de estímulos fortes, pontuais, rápidos e de potência impressionante, tudo que já não esteja basicamente pensado, não tem significado algum para o indivíduo contemporâneo, acostumado a uma vivência mais intensa ainda do que a do período em que viveu e analisou Benjamin. Portanto, o conhecimento apresentado nos moldes da educação formal nas escolas públicas – não só ele, mas o conhecimento em si – não encontra espaço na vida dos indivíduos da sociedade do “choque”, pois se trata de um conteúdo que, para ser construído e assimilado, necessita de um ambiente propício a erigir um indivíduo dotado de uma percepção a estímulos diametralmente opostos à sociedade do “choque”. É um cenário de lentidão, calma, concentração e reflexão onde não se abandonem as descobertas, entendimentos e conclusões a que vai se chegando a duras penas, e a partir das quais reflexões são empreendidas, que o conhecimento é erigido. Na calma, no

tempo tedioso, na distensão do tempo choca-se a experiência que já foi extinta da cidade e encontra-se em vias de extinção no campo (Cf. Benjamin, 1994, pp. 204-205).

Na formação social moderna há uma verdadeira atrofia de algumas capacidades do ser humano em razão de terem caído em desuso (várias delas já nos referimos no parágrafo anterior). Este desuso afeta diretamente a educação formal dos indivíduos que, munidos de sua integral capacidade ativa de escolher, mas influenciados pelas atividades diárias em meio à sociedade da velocidade acelerada e das experiências breves, demonstram recusar-se a aceitar o ritmo e o clima cultural da educação formal. Umberto Eco (1970, p. 317) analisando a influência da “música ligeira”⁴ sobre as pessoas, diagnostica que ela “atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência”. Este talvez seja um diagnóstico não apenas imputável à “música ligeira”, mas a toda uma sociedade que criou esse clima cultural e social absurdamente ligeiro, propiciando um solo fecundo para produtos, experiências, relacionamentos, informações, enfim, vidas ligeiras, breves e sem memória.

Quando o tempo se torna uma grandeza econômica, quando se trata de ganhar e, portanto, de poupar tempo, a memória também se transforma. O lembrar infinito e coletivo da épica pré-capitalista deixa lugar à narração da vida de um indivíduo sozinho, que luta pela sobrevivência e pelo sucesso numa sociedade concorrencial. (...) Trata-se muito mais de inventar outras formas de memória e de narração, em particular para lutar contra um encurtamento da percepção temporal, uma espécie de narcisismo coletivo do presente que corre atrás de novidades rapidamente caducas (segundo a lei do consumo de mercadorias novas), em detrimento de uma relação crítica à transmissão do passado, ao lembrar, e à construção do futuro, ao esperar. (Gagnebin, 2008, p. 61)

Temos, dessa forma, uma constituição econômica e social que se autonomizou e tomou o poder dos seres humanos sobre elas. Ao fazerem isso, os impediram – e continuam impedindo – de constituírem suas próprias vidas, comportamentos, pensamentos, gostos, etc., por si mesmos e voltados para si mesmos, ou seja, uma cultura humana voltada para o ser humano. Mas principalmente temos, a partir da sociedade moderna, um clima cultural para o não pensar. Esse clima se constitui graças à tecnologia e o movimento da economia. Constatando isso, constatamos também a extrema dificuldade, quase impossibilidade, da educação formal ser aceita ou ser interessante para os indivíduos, pois a sociedade baseada nesses termos impede a qualquer um se aproximar dela, já que para se educar formalmente é necessário se

⁴ O termo “música ligeira” é utilizado tanto por Eco quanto por Adorno para designar estilos de música que vão desde o jazz até versões da música erudita (conceituada por Adorno como música séria) passando pelo que hoje chamaríamos de “pop”.

debruçar sobre os conteúdos, ruminá-los, pensá-los, refleti-los, meditá-los calma e vagorosamente durante meses, anos a fio e não trocar a cada segundo de assunto esquecendo o anterior imediatamente. Portanto, é somente com uma mudança radical na organização social que a educação formal encontrará um clima propício para brotar e frutificar.

CAPÍTULO III

INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO FORMAL: O

PODER E A FORÇA DAS SEREIAS

Nós (...), estamos menos no rastro da alma do que no rastro das coisas.

Walter Benjamin

a mercantilização da produção simbólica possui duas tarefas fundamentais: a integração e a reconciliação forçada entre os grupos sociais desiguais entre si. Esse é o objetivo central do sistema de produção calcado na falsidade de que a massificação da cultura realmente possibilita a emancipação coletiva.

Antonio Álvaro Soares Zuin

3.1 Cultura, civilização, ideologia e educação formal

Ao se definir cultura não apenas no plano espiritual, mas também material, acompanhamos o movimento do pensamento de autores como Freud (1996), Adorno & Horkheimer (2006), Marcuse (1997) e tantos outros que, ao captar a dinâmica da realidade histórico/social moderna, não se pautaram por um paradigma reducionista de análise em que a cultura é percebida, num tom elitista e absolutamente inofensivo, como uma esfera da vida humana onde reinam unicamente as coisas do espírito. Adorno e Horkheimer (1973, p. 97 Apud Zuin, 1999, p. 79) colocam que “um pensador do porte de Freud não admite a possibilidade de que os termos cultura e civilização devam ser separados e isolados entre si”. Uma análise calcada num plano teórico e epistemológico diferente desse seria absolutamente ineficaz para a crítica, pois equivocada – principalmente para o período da modernidade urbana capitalista, que engolfa o ser humano em todos os aspectos da sua vida já no início do século XX –, como podemos perceber se analisarmos os versos da canção de blues de Big Bill Broonzy, escrita em 1935 nos Estados Unidos, ou seja, no período denominado “Grande Depressão” e descrita abaixo:

Já houve tempo em que eu mesmo produzia
minha carne e minha comida,
Minha carne ficava no meu defumadouro e
Minha comida na minha roça.

Quando Mr. Roosevelt mandou esses cartões de desemprego,
Eu tinha certeza que o trabalho ia começar.

Mas meu lar desmoronou porque não arranjei
Trabalho nenhum,

Minha mulher foi embora porque também
estava morrendo de fome. (Cardoso, 2006, p. 20)

Por meio dos versos da canção acima fica claro que se antes de ser engolido pelo turbilhão social moderno o indivíduo gozava de relativa autonomia no plano material de produção e reprodução de sua própria vida, com o desenvolvimento capitalista estas esferas já não lhe pertencem mais. E, assim, um cabedal de análise que não contemple essa mudança e permaneça num espectro diminuto, separando a cultura da civilização material, é fadado não à crítica, mas sim à cegueira ou, no mínimo, a uma visão ofuscada da realidade, mais precisamente, apenas e tão somente à adaptação, ou seja, à aceitação pura e simples do que lhe é apresentado como realidade, mas que numa apreciação mais rigorosa se revela simples aparência, e não à reflexão que só pode ser conduzida pelo distanciamento que, num mesmo movimento, encaminha à crítica radical do objeto analisado. É importante percebermos que uma análise social, econômica, filosófica ou psicológica pautada na separação entre civilização (percebida como o reino exclusivamente do material) e cultura (entendida como uma dimensão espiritual), necessariamente incorre em erros e deixa escapar um momento fundamental para a crítica: a dialética entre esse dois âmbitos, a saber, o espírito e a matéria num tenso entrelaçamento que atravessa a história humana e assim a compõem.

A atitude do pesquisador ao abarcar uma dessas duas esferas separadamente da outra para, desta forma, analisá-la, é equivocada, pois se assim o fizer corre o risco de tecer inconscientemente um reforço na dimensão apenas aparente do objeto que analisa e, talvez, queira criticar. O discurso em que a educação formal aparece como única e verdadeira instância capaz de catapultar o indivíduo a um futuro promissor, isto é, bem remunerado, bem estabelecido, com bom status e reconhecimento social, acontecendo sem levar em consideração a organização social e econômica da reprodução material na sociedade, é um bom exemplo dessa forma diminuta de pensamento. Para desfazer esse tipo de raciocínio monadológico a citação abaixo é perfeita:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas indispensáveis não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na

formação cultural (...) O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. (Adorno, 1996, p. 389)

Sem levar em consideração as relações econômicas desumanizantes que originam formas sociais e culturais igualmente desumanizadoras; sem minimamente definir o que é “qualidade” e qual é o objetivo da escolarização, o discurso atual sobre a relação entre educação formal e a melhoria na vida dos seres humanos veicula a idéia de que basta propiciar escola pública de qualidade a toda a população que o mundo se transformará num paraíso, com empregos brotando do chão a cada quarteirão e toda a humanidade, entupida de mercadorias, estará de mãos dadas cantando belas canções natalinas. Isto é tido como verdade inquestionável nos governos, nos palanques dos políticos, nas igrejas, nas letras das canções de rap e também nos departamentos de pós graduação das universidades de educação, mas é contrariado na fala dos alunos que hostilizam seus professores, destilando todo o seu ódio por eles em comunidades nazi-fascistas na internet (Cf. Zuin, 2008, pp. 98-99). Porém, o primeiro enunciado é indiscutivelmente reducionista. Ele impõe sobre a educação formal um peso e uma característica de realização material absolutamente impossível a ela na atual formação histórica: o sistema industrial capitalista produtor de mercadorias.

A educação formal, segundo Zuin (1999, p. 54) teve, nos primórdios da industrialização, função ideológica e disciplinadora das massas oriundas dos campos, fazendo com elas assimilassem e aceitassem o novo modo de produção, adaptando-se a ele, acreditando nele e em suas possibilidades oferecidas igualmente aos seres humanos. Assim, por meio da educação formal, reforça-se a destruição dos laços sociais comunitários, já que ela passa a ser mais uma ferramenta para que o indivíduo por si só alcance a tão sonhada ascensão social, isto é, a produção e consumo de mercadorias que exercem sobre ele todo o fascínio do fetichismo, destruindo a relação entre homens e colocando em seu lugar a relação entre objetos (Cf. Marx, 1989, p. 81).

O indivíduo bem disciplinado seria aquele que mais teria chance de poder se livrar de uma vez por todas das amarras oriundas de sua procedência social miserável. Talvez se possa afirmar que se situam nesse período histórico, de meados do século XVIII, os primeiros indícios da ideologia tão atual de que a frequência à escola garante o usufruto de um futuro melhor, dependendo exclusivamente da vontade de cada um. É bem verdade que, no íntimo, as pessoas sentiam a dificuldade de que o auspício humanista de igualdade de oportunidades para todos fosse cumprido à risca, mas isso não arrefece o poder verossímil da ideologia de que todos teriam chances iguais, dependendo exclusivamente da força de vontade do indivíduo. (Zuin, 1999, p. 54)

Ora, numa formação social profundamente marcada pela materialidade, esta chegando a constituir a base das relações entre humanos (e humanas), é impossível entendê-la, ou fazer uma “leitura” de sua realidade, sem levar em consideração este mesmo aspecto, isto é, a produção e reprodução da vida material. É somente por meio do material que os indivíduos conseguem o acesso, ou não, ao espiritual. Este é um fato que mesmo os gregos sábios antigos, com toda sua repugnância ao trabalho, admitiam.

Para a Antiguidade o mundo do belo além do necessário era essencialmente o mundo da felicidade, do prazer. A teoria antiga não tinha dúvidas quanto a que o objetivo para os homens neste mundo consistia em sua satisfação, sua felicidade. Objetivo último – e não primeiro. Primeiro importa a luta pela conservação e garantia da mera existência. (Marcuse, 1997, p. 96)

Também devemos levar em consideração que espécie de espíritos estão sendo formados por meio de um sistema econômico e social que coloca os objetos materiais acima de qualquer valor espiritual. Numa pesquisa por nós realizada entre alunos do ensino fundamental II e médio de uma escola pública da periferia da região metropolitana de São Paulo, percebemos que quando não estão na escola (19 horas do seu dia) o que a imensa maioria deles faz é entregar-se a todos os produtos da Indústria Cultural (programas de tv, rádio, jogos de vídeo-games e, principalmente, música através novas mídias, tais como: celulares, internet e music players) e ficar lá horas a fio, sem piedade. Como não levar em consideração esse fenômeno no processo educativo dos indivíduos? Mais precisamente, e como já dissemos, há uma tensa relação entre as duas esferas (espiritual e material), tanto na formação do ser humano quanto na formação social, que atravessa a história ocidental; não é possível atribuir uma relação de causa e efeito, pura e simples, entre as dimensões espiritual e material, tanto humana quanto social, muito menos a que leva o acento no fator ideal, congelando a análise apenas na dimensão subjetiva. Noutras palavras, não é unicamente a educação formal a detentora de todo o processo educativo dos seres humanos, e muito menos a que garante uma boa vida para eles, mas sim, uma formação social e econômica que ao mesmo tempo estimule os indivíduos a se relacionar com ela (educação formal), e forneça acesso aos bens materiais para uma sobrevivência digna, porém, sem fetichizar tais bens, como ora ocorre na sociedade produtora de mercadorias, e muito menos as “coisas” do espírito.

Mas o supremo fetiche é o conceito de cultura enquanto tal. Pois nenhuma

autêntica obra de arte e nenhuma verdadeira filosofia jamais esgotaram o seu sentido em si mesma, em seu próprio ser. Elas sempre estiveram ligadas ao processo real de vida da sociedade, do qual se separavam. (...) O isolamento do espírito em relação à produção material eleva, sem dúvida, a sua conotação, mas também o transforma, na consciência geral, num bode expiatório para aquilo que a prática executa. (Adorno, 1986, pp. 80-81)

Este isolamento do espírito, a que se refere Adorno, é um acontecimento social que deu origem, no final do século XIX e início do XX, a um grupo da incipiente burguesia alemã: os Mandarins. Estes seriam membros da classe média oriundos dos serviços públicos: servidores civis, administradores, professores e clérigos. Eram indivíduos não oriundos da nobreza que se entregavam completamente aos livros, à arte e às pesquisas científicas sem se preocupar com o contexto econômico ou social em que viviam, pois haviam se afastado da prática política.

Até certo ponto (...), os escritores e intelectuais alemães como que flutuam no ar. Mente e livros são seu refúgio e domínio, e as realizações na erudição e na arte seu motivo de orgulho. Dificilmente existe para esta classe oportunidade de ação política, de metas políticas. Para ela, o comércio e a ordem econômica, em conformidade com a estrutura da vida que levam e da sociedade onde se integram são interesses marginais. O comércio, as comunicações e as indústrias são relativamente subdesenvolvidos (...). O que legitima a seus próprios olhos a *intelligentsia* de classe média do século XVIII, o que fornece os alicerces à sua auto-imagem e orgulho, situa-se além da economia e da política. Reside no que, exatamente por esta razão, é chamado de *das rein Geistige* (o puramente espiritual) em livros, trabalhos de erudição, religião, arte, filosofia, no enriquecimento interno, na formação intelectual (*Bildung*) do indivíduo, principalmente através de livros, na personalidade. (Elias, 1994, pp. 43-44)

É possível perceber que as idéias e pensamentos dos Mandarins se assemelhavam àquele isolamento indicado por Adorno, pois aparentam um distanciamento da materialidade num mundo onde ela ganha cada vez mais espaço e vai se tornando fundamental. Não obstante, se trata de pura aparência, como dissemos, pois a própria guinada desses elementos para o mundo das idéias se origina do fraco desenvolvimento industrial e comercial da Alemanha daquela época. Além disso, essa tentativa de diferenciação social dos mandarins, por meio de uma prática única e exclusiva das coisas do espírito, só é possível em razão da existência de um grupo de trabalhadores que produzem os víveres e objetos materiais necessários à sobrevivência de toda a sociedade. Sem a necessária obra daqueles que ainda produzem os bens materiais à própria vida, a dos mandarins seria impossível. Portanto, as mentes só podem “flutuar” porque há alguém que as alimenta e dá cabo às suas tarefas cotidianas mais simples, concretas e imediatas.

Contudo, não estamos querendo dizer com isso que devemos absolutizar a

prática material e demonizar o impulso ao desenvolvimento espiritual, e muito menos o inverso, pois caso fizéssemos tal afirmação estaríamos a referendar a prática estabelecida como regra natural pelo sistema capitalista que é a de separação entre trabalho espiritual e material. A educação formal é deveras necessária exatamente para que os indivíduos possam sair da imediaticidade do que lhes é imposto, e vislumbrar a possibilidade de crítica sobre a construção social da realidade. Tal educação, para se efetivar enquanto processo emancipatório, deve estar em correspondência com o mundo material, ser incentivada por tal mundo, e ter a possibilidade de tensioná-lo, questionando-o o tempo todo. O problema que estamos a identificar, e ora nos debruçamos como objeto de nossa investigação, é a atual elevação à categoria de absoluto de um dos dois pólos e seus efeitos sobre a relação entre alunos e educação formal.

Por exemplo, em evidências empíricas colhidas por meio de outra pesquisa por nós realizada entre 20 alunos do ensino fundamental II e médio de uma escola pública da área periférica da região metropolitana de São Paulo (Mogi das Cruzes), fica registrada a atitude unicamente adaptativa dos alunos, isto é, irreflexiva. Numa pergunta relacionada ao que eles assistiam nos telejornais na TV e sua imediata – ou não – crença naquilo que foi transmitido, absolutamente todos responderam que sim, acreditavam imediatamente e, assim, se tornavam indivíduos informados pelo que foi veiculado na mídia e assimilado por eles de forma irrefletida. Ora, com peremptória certeza, a atitude irreflexiva diante do mundo não é uma atitude postulada pela educação formal; pelo contrário, nesse espaço a regra é a reflexão, a investigação, o questionamento, enfim o pensar. O ser humano que age de forma puramente adaptativa, aceitando tudo que está à sua volta como verdade pronta acabada e inquestionável, só pode ter aprendido esse comportamento e desenvolvido essa postura, que vem à tona de forma automática, num outro ambiente marcadamente externo à escola pública.

O necessário contato com o mundo material, isto é, externo a cada um de nós, é fonte para as idéias que serão desenvolvidas posteriormente pelos seres humanos e, nessa relação, constituirão a experiência. Porém, não é positivo que o pensamento seja congelado no momento do contato com a realidade que está à sua volta e seja subsumido a ela, urge que se distancie dessa realidade para que possa criticá-la. Desta forma, fica evidente o caráter necessário da atitude do pensador que toma certa distância do seu objeto para poder, negando-o num primeiro momento, fazer sua crítica. A própria subjetividade só encontra espaço para se desenvolver quando se afasta da

imediatividade do que lhe é apresentada e imposta como real, obrigando-a a aceitá-lo, isto é, adaptar-se a ele. Mas a pura e simples existência “nas nuvens”, ou num mundo de livros, é igualmente impossível e não garante o aflorar do que há de mais humano em nós, pelo contrário, o exemplo que Adorno nos apresenta é, ao mesmo tempo, esclarecedor e verdadeiramente estupeficante:

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. (Adorno, 1996, p. 391)

Esta mesma separação entre aqueles que pensam e os que trabalham é encontrada em outras formações sociais ocidentais. Na Grécia antiga, aqueles que podiam desfrutar do ócio podiam usufruir também das coisas do espírito: da beleza, da justiça, do bom e do verdadeiro; aqueles que estavam fadados à vida em sua dimensão mais imediata da produção material nua e crua, isto é, do útil e do necessário, não tinham acesso àqueles conhecimentos. Os conhecimentos filosóficos são vistos nessa sociedade como possuidores de finalidades internas; são apontados como superiores e fontes da verdadeira felicidade por prescindirem do mundo externo ao homem, entendido como o reino do caos, do acaso, da necessidade. “O indivíduo que coloca seu objetivo supremo, sua felicidade, nesses bens, se converte em escravo de homens e de coisas que se subtraem a seu poder: renuncia à sua liberdade (Marcuse, 1997, p. 90)”. O mundo sensível é absolutamente desprezível e desprezado pelas elites do pensamento grego. A verdadeira liberdade estaria dentro daqueles que se dedicassem ao bom, ao belo, ao justo e ao verdadeiro, e não aos prazeres sensíveis externos que compreendem a setores inferiores da alma humana. Os homens que se deixassem levar por estes últimos afazeres seriam quase que enfeitiçados pela materialidade e pela riqueza; sendo assim, não se dedicariam a mais nada a não ser ao desenvolvimento do próprio enriquecimento material. (Cf. Marcuse, 1997, pp. 90-91)

Há, claramente, uma ontologia, tanto social quanto humana, que separa e hierarquiza os seres humanos sem dar a eles chances de escolha. O idealismo antigo ontologiza a degradação como algo inerente à práxis material. Toda matéria, e também aqueles que a manipulam, ou seja, os que exercem as atividades ligadas a ela, são inertes; a possibilidade da matéria se transformar em algo vivo depende inteiramente do

mundo das idéias (porém, sendo efetivadas pela *práxis*). É somente esta última que possui o poder de transformar “o que está muito mais próximo do não ser” (idem, p. 92) em ser. A matéria, enquanto não for tocada pela idéia, existe apenas como possibilidade de vir-a-ser. É a idéia que porta toda a verdade, beleza e justiça e, neste caso, praticamente vida. Contudo, toda essa ontologia produtora de homens e coisas a partir do alto, traz “o alívio de uma má forma de existência” (ibidem, p. 93). Ora, tanto o mundo material sendo algo inferior, não verdadeiro e despossuído de beleza, quanto a atividade de provisão material da vida também com sua feiúra, permanecem necessários para os portadores das idéias, portanto, mantém-se fundamentais para a própria idéia (Cf. Marcuse, 1997, p. 93). A ontologia do idealismo antigo desculpa a desigualdade social, pois não há recursos produtivos para, naquele modo de produção, todos terem acesso ao ócio para conhecerem o bom, o belo, o justo e o verdadeiro.

Em todas as classificações ontológicas do idealismo antigo se expressa a perversão de uma realidade social em que o conhecimento da verdade sobre a existência humana já não é assimilada na práxis. Efetivamente, o mundo do verdadeiro, bom e belo é um mundo ‘ideal’, na medida em que se situa além das condições de vida vigentes, além de uma forma da existência em que a maioria dos homens trabalha como escravos ou passa sua vida no comércio de mercadorias e onde só uma pequena camada tem a possibilidade de se ocupar daquilo que vai além da conquista e da garantia das necessidades (Marcuse, 1997, p. 91)

É na medida em que esse tipo de ontologia se torna uma forma de cultura – que Marcuse vai chamar afirmativa – mantendo os mesmos ideais de felicidade na transcendência, que a escusa ao capitalismo funciona. Porém, nesse sistema, a concretude dos homens em relação aos bens ideais é trocada pela abstração que concede igual valor a todos, independentemente de suas necessidades ou qualidades. Ao homem abstrato corresponde o “bem”, o belo, o justo e o verdadeiro, abstraídos como coisas e disponíveis a todos.

Conforme sua essência, a verdade de um juízo filosófico, a bondade de uma ação moral, a beleza de uma obra de arte, devem afetar a todos, se referir a todos, comprometer a todos. Independente de sexo e origem, sem referência à sua posição no processo produtivo, esses indivíduos precisam se subordinar aos valores culturais. Precisam assumi-los em sua vida, facultando-lhes permear e transfigurar sua existência. A ‘cultura’ fornece alma à ‘civilização’ (Marcuse, 1997, p. 95)

Por meio dessa percepção de Marcuse é possível chegar à conclusão que, conforme as formações sociais vão sendo substituídas por outras, há uma democratização da esfera que outrora ficava restrita a um grupo pequeno de indivíduos,

a saber, a cultura, percebida como um âmbito exclusivo do espírito. Contudo, na formação social capitalista, temos que ressaltar o caráter de mercadoria assumido tanto pelos indivíduos, suas necessidades e qualidades, quanto pela própria cultura transformada em valor, em coisa abstrata, sendo válida para todos os seres humanos, porém separada deles. Sendo separada não é produzida conscientemente pelos homens e, desta forma, é universalmente imposta, mas continua a remeter a felicidade para um plano superior e transcendente ao mundo material. Nesse plano é possível encontrar os elementos para constituir coletivos de seres humanos tais como: nação, povo, etc. Este é um plano destituído de coincidências com o mundo material, sendo somente possível de ser encontrado fora dele. Assim é a cultura afirmativa.

Esse conceito de cultura (...) joga o mundo espiritual contra o mundo material, na medida em que contrapõe a cultura enquanto reino dos valores e dos fins autênticos ao mundo social da utilidade e dos meios. (...) Esse conceito de cultura surgiu ele próprio no plano de uma configuração histórica determinada da cultura que na seqüência será designada como cultura afirmativa. Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si 'a partir do interior', sem transformar aquela realidade de fato (Marcuse, 1997, p. 96).

Esse magistral texto de Marcuse demonstra de forma impressionante o caráter ideológico da cultura ocidental burguesa. Ela exorta um determinado tipo de atitude – que poderíamos dizer herdado do idealismo antigo – para todos os seres humanos, por se tratar de um comportamento que, quando aceito pelas outras classes sociais, trará para a burguesia uma completa tranqüilidade, pois nesta cultura não há necessidade de mudanças nas relações materiais entre os homens, haja vista que a cultura afirmativa se realiza num mundo transcendente ao mundo material, um mundo que é absolutamente diferente daquele, inquestionavelmente superior, melhor, verdadeiro, justo e bom: o mundo das idéias, o mundo da realização pessoal e que só pode ser alcançado pelo ato volitivo de cada um.

É um lenitivo que encontra o ápice de sua realização no discurso da salvação dos seres humanos por meio da educação formal. Desta forma, a maneira como estão estabelecidas as relações econômicas e sociais que mediam e determinam a produção e a reprodução da vida e das relações entre os homens são blindadas, naturalizadas e assim inamovíveis. Para o ser humano resta aceitá-las e incluir-se nelas, pois parecem

ter brotado do chão, e buscar a felicidade num outro mundo. Ora, para a burguesia isto é factível em razão dessa classe social possuir recursos financeiros para adquirir todos os bens materiais que precisar para viver com dignidade e até acima dela. Contudo, para a maioria dos seres humanos a existência mais imediata ainda não foi contemplada e bate às suas portas diariamente durante toda a sua existência terrena. Para estes últimos, a exortação burguesa da “cultura afirmativa” é inexequível, mesmo com toda a propaganda oficial em torno da educação formal, alçando-a como uma espécie de “auto-estrada para o céu”.

Bem, a manifestação da intransponível barreira material para o acesso àquele tipo de cultura demonstra mais uma vez a tensa relação, e a equivocada separação, entre civilização (enquanto o reino do desenvolvimento material) e cultura (como sendo apenas suscitada pelo espírito). Os gregos não imaginavam a possibilidade de alcançar uma margem produtiva aos níveis contemporâneos e, por isso, reservavam o universo da cultura somente para alguns diletos cidadãos. Esta atitude elevava o mundo do belo, verdadeiro e justo como fim último e não primeiro, cuja realização só seria satisfeita após consubstanciarem-se os desejos materiais. Era imputada à maioria dos homens a dedicação à produção material para que todos pudessem ser atendidos neste fim primeiro, enquanto só a uma minoria era confinado o desfrutar do prazer último que era o acesso aos bens do espírito, os bens culturais. Portanto, uma minoria que não precisava dedicar tempo algum a tarefas laborais, pois possuía quem se dedicasse a elas em seu lugar, para concentrar todo o tempo de suas vidas à elevação do espírito.

A teoria antiga não tinha dúvidas quanto a que o objetivo para os homens neste mundo consistia em sua satisfação, sua felicidade. Objetivo último – e não primeiro. Primeiro importa a luta pela conservação e garantia da mera existência. Devido ao precário desenvolvimento das forças produtivas na economia antiga, a filosofia não imaginava que a prática material alguma vez pudesse ser configurada de modo a que nela própria pudessem se desenvolver espaço e tempo para a felicidade (Marcuse, 1997, p. 96)

A felicidade, e sua exigência, se mantêm; mesmo que, para não desaparecer ou ser esquecida, ela tenha que ser reduzida a um âmbito disponível somente a uma minoria. Neste movimento de manutenção da felicidade e de sua busca pelos seres humanos é que, quando chegamos ao capitalismo, ela toma um aspecto completamente terreno. Os seres humanos ficam diante de uma nova possibilidade de felicidade e, num modo de produção onde a tecnologia inunda cada um dos setores das fábricas elevando a produtividade a níveis jamais vistos, ela passa a ser factível para todos numa tão

sonhada democracia cultural. No sistema produtor de mercadorias a felicidade se torna passível de ser encontrada no mundo material, e não mais apenas e tão somente no mundo do transcendente. Contudo, o discurso ideológico (oficial) postula, como caminho mais seguro para realização daquela felicidade material, o próprio mundo das idéias e do conhecimento, ou seja, a educação formal. Novamente a ideologia da sociedade que coloca a mercadoria num altar, pois tudo nesta sociedade se transforma em mercadoria – não apenas a mercadoria que surge diante dos nossos olhos como um objeto material, mas também outras, como serviços, idéias, etc. –, tenta impingir aos seres humanos uma propaganda que expõe uma tensa e complexa relação entre os dois âmbitos – material e espiritual. De um lado, aparentemente estimula o desenvolvimento do espírito, do conhecimento e do intelecto por meio da educação formal; mas, por outro, este impulso à educação é colocado como meio para os indivíduos galgarem um futuro posto de trabalho, sendo este o objetivo dos órgãos do Estado ao investirem na educação, e não verdadeiramente a formação do indivíduo. A ideia de “futuro” para um ser humano na sociedade burguesa ou, ter um futuro nessa sociedade, deve ser entendida – e é apresentada pela ideologia que apregoa a educação formal como remédio para todos os males sociais – como um momento em que as carências materiais daquele serão sanadas e o indivíduo, que conseguir chegar ao futuro, poderá verdadeiramente ser feliz, pois conta neste momento com a possibilidade de mergulhar num mar de mercadorias: objetos materiais de todos os tipos.

Bem, uma condição em que o ser humano possa conseguir deixar de atravessar momentos de extrema carência material é absolutamente necessária e justa, não para o futuro, mas imediatamente e para todos. Contudo, a ideologia apresentada pela sociedade produtora de mercadorias indiscutivelmente coloca a educação formal numa posição que a limita a um mero meio para o acesso aos inestimáveis bens materiais que ocupam o primeiro plano, isto é, a educação formal se torna, no discurso oficial burguês e de suas instituições, apenas um caminho que deve ser atravessado para chegar às mercadorias, tão desejadas e que venham a sanar todo o vácuo que existir pela ausência de felicidade. Estas últimas são o escopo principal de todo ser humano, na atual formação econômica e social; elas estão acima de qualquer elevação espiritual e mesmo que o discurso ideológico oficial se refira à educação como fim em si, mas tacitamente a coloque como caminho para o trabalho e, por conseguinte, à mercadoria, a educação formal continua sendo apenas um meio, isto é, se esta etapa puder ser suplantada, melhor. Como exemplo, nos remetemos a uma questão em nossa pesquisa que dava ao

aluno (a) entrevistado (a) a possibilidade de escolher entre dois grupos de mercadorias: um que dava a entender um círculo fechado tendo como meios e fim a educação formal (cadernos, lápis, canetas e livros); outro totalmente externo à educação formal e constituído de alguns dos objetos mais presentes na esfera do consumo atualmente: celular, mps, página na comunidade de relacionamentos orkut e acesso ao msn (espaço na internet que abriga várias comunidades constituídas por interesses e afeições; nelas seus membros conversam diretamente). Esta última opção ganhou com larga vantagem. Desta forma, no espaço social e econômico da produção e do consumo de mercadorias, todo o esforço empreendido pelo ser humano para alcançar a felicidade, ou o prazer momentâneo, tem necessariamente de ser mediado pela mercadoria e tê-la como escopo. Portanto, toda a dedicação ou sacrifício só consegue ser realmente concretizado pela mercadoria, ela é o estímulo, é o objetivo final e, muito provavelmente, a sociedade que se entregou a ela é a fronteira final das constituições sociais da pré-história da humanidade. Há, nessa formação social, um super-dimensionamento das mercadorias e quase que um congelamento total da possibilidade de felicidade unicamente nessa esfera.

A mercadoria é descaradamente o objetivo primeiro do ser humano contemporâneo, não a educação formal – vista pelos alunos como algo dispensável, quando comparada ao que eles realmente desejam, como registra a pesquisa. Numa outra série de questões por nós realizadas com outro grupo de alunos desta mesma unidade escolar, encontramos os mais variados e louváveis motivos para a assídua frequência às aulas: “Porque sou obrigado(a)”, “Porque minha mãe manda”, “Porque não tenho mais nada a fazer”, “Porque é muito chato ficar o dia todo em casa”, “Para encontrar meu namorado”, “Para encontrar outras pessoas”, “Porque tem alguns garotos gatões”, “Porque sim”, “Para conhecer pessoas novas”, “Fazer amigos e bagunçar”, “Porque sou obrigada”, “Porque sou obrigada a vir para este inferno”, é claro, há uma minoria mínima que cai no conto do vigário, pelo menos aparentemente, e responde “Porque sem a escola nós não é (sic) nada e não vai (sic) ter um futuro melhor”. Se continuarmos compilando respostas desta pesquisa a temas relacionados à educação formal, encontraremos invariavelmente uma negativa por parte dos alunos em relação ao gosto pela leitura, porém há respostas bastante interessantes e reveladoras do espírito do nosso tempo: “mais ou menos, porque não me interessa muito”, “não tenho paciência para um monte de letrinhas”, “Não! Porque eu não me sinto muito bem”, “Não suporto ler porque é uma porcaria”, “Não, porque é muito chato”.

3.2 Formação do Ego e Indústria Cultural: o peso sobre os ombros da educação formal

Se no alvorecer dos seres humanos sobre a face da terra eram as necessidades primárias de sobrevivência, isto é, imediatas, que ditavam as regras de comportamento a cada um deles sem absolutamente nenhuma reflexão, isso volta a acontecer na sociedade produtora de mercadorias por meio da indústria cultural, contudo como ideologia e não verdade. Para nossos ancestrais, consumir regaladamente a carne de um animal, ou a fruta imediatamente após retirá-la de uma árvore, constituíam-se prazeres substanciais e demonstravam uma relação de imediata identificação com a natureza. Porém, para que os seres humanos conseguissem resolver outros problemas de sua estadia na Terra, foi sendo absolutamente necessário associar-se a outros seres semelhantes a ele e, do imediatismo de suas relações com o mundo, elas passaram a ser mediadas por um processo social. O ser humano teve que trocar o imediato prazer pelo prazer mediato, adiado, noutras palavras, sublimado. Isto significa que as energias pulsionais e dos instintos, gerados por impulsos e carências primárias, foram desviadas, refletidas para a consecução de uma obra maior e que diz respeito a todos os seres humanos: a própria civilização.

O conceito de homem que emerge da teoria freudiana é a mais irrefutável acusação à civilização ocidental – e, ao mesmo tempo, a mais inabalável defesa dessa civilização. Segundo Freud, a história do homem é a história da sua repressão. A cultura coage tanto a sua existência social como a biológica, não só partes do ser humano, mas também sua própria estrutura instintiva. Contudo, essa coação é a própria precondição do progresso. Se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com a associação e preservação duradoura: destruiriam até aquilo a que se unem ou em que se conjugam. O Eros incontrolado é tão funesto quanto a sua réplica fatal, o instinto de morte. Sua força destrutiva deriva do fato deles lutarem por uma gratificação que a cultura não pode consentir: a gratificação como tal e como um fim em si mesma, a qualquer momento. Portanto, os instintos têm de ser desviados de seus objetivos, inibidos em seus anseios. A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado (Marcuse, 1978, p. 33)

Essa longa, porém necessária, e esclarecedora citação da obra “Eros e Civilização” de Marcuse, demonstra que foi só atravessando um mar tenebroso e repleto de perigos e tentações prazerosas (analogamente a Ulisses, herói da epopéia grega Odisséia) que o homem alcançou o estágio civilizatório. Foi se amarrando ao mastro de sua embarcação que o paradigmático herói e senhor de terras conseguiu resistir à

tentação das sereias e não sucumbir a elas. Essa travessia iguala-se a que o homem teve de atravessar em seu desenvolvimento filogenético para afastar-se de sua condição puramente natural e aproximar-se da constituição humana do ser. Foi deixando de enxergar seu semelhante como rival na disputa pela vida e passando a vê-lo como um aliado para erigir uma vida melhor que o ser humano tornou factível a civilização. No entanto, os homens que se associavam tiveram de, ao se unir, obrigados pela hostilidade do ambiente externo a eles que os forçava a tal atitude solidária, reprimir a busca da gratificação do prazer imediato para não perecer. Contudo, novamente se mostrando como oriundos da mesma linhagem de Ulisses, os homens pensaram e compuseram astuciosas estratégias de sobrevivência para atravessar as inóspitas cenas que se desenhavam à sua volta. Os seres humanos, desde sua atitude de sublimação dos impulsos primários para ombrear-se a outros de sua espécie até suas concatenações para superar obstáculos, não se resignaram a apenas uma atitude receptiva, mas também ativa. Ao mesmo tempo em que assimilavam o mundo à sua volta adaptando-se a ele, os seres humanos também resistiam a esse mesmo mundo por meio de uma reflexão engendrada pela distância tomada dele em busca de soluções, caminhos, respostas, enfim, formas de enfrentar os problemas e desafios apresentados pela natureza à sobrevivência deles, seres humanos.

Bem, percebemos então que os seres humanos desenvolviam uma *práxis*, pois seu relacionamento com o mundo compreendia tanto uma atitude prática em relação a ele, quanto um distanciamento para reflexão sobre o próprio mundo e esta prática, sobre ele e em si mesma, englobando suas táticas e seus resultados. Desta forma engendra-se uma verdadeira experiência formativa egóica calcada numa relação de tensão entre teoria e prática, espírito e matéria, desejos individuais baseados em impulsos primários e limites a eles colocados pelas necessidades sociais. O imediatamente posto ao indivíduo pela sua natureza passa a ser negado, numa atitude deliberada por ele mesmo para que a existência humana possa frutificar. É nesse movimento de repressão e sublimação dos impulsos naturais, ou instintos, que estrutura-se o Ego dos indivíduos e a possibilidade de viver em comunidade. Isso acontece por meio de uma instância superior ao Ego, limitadora de suas pulsões, portanto repressora, conquanto necessária: o Superego, pois, é importante recapitular e salientar, esse processo interno civilizatório ocorre também pelo que existe externamente ao ser humano e lhe é inóspito, impossível de ser enfrentado de forma solitária e, sendo assim, lhe incita e persuade à agregação com seus semelhantes, para obter com isso sua autopreservação. Uma luta entre

estímulos primais, em busca do prazer, e um aparelho mental, em formação, com a incumbência de adequar tais estímulos e a realidade material, objetivando a vida do ser humano.

Sob a influência do mundo externo (meio), uma parte do id, a que está equipada com os órgãos para a recepção e proteção contra os estímulos, desenvolve-se gradualmente até formar o ego. (...) o ego preserva a sua existência, observando e testando a realidade, recebendo e conservando uma 'imagem verdadeira' da mesma. (...) o principal papel do ego é coordenar, alterar, organizar e controlar os impulsos instintivos do id, de modo a reduzir ao mínimo os conflitos com a realidade; reprimir os impulsos que sejam incompatíveis com a realidade, 'reconciliar' outros com a realidade mudando o seu objeto, retardando ou desviando a sua gratificação, transformando o seu modo de gratificação, amalgamando-os com outros impulsos, etc. Visto que o princípio da realidade faz desse processo uma série infundável de 'desvios', o ego sente a realidade como algo predominantemente hostil, e a atitude do ego é, portanto, preponderantemente 'defensiva'. Mas por outra parte, como a realidade, por via desses desvios fornece a gratificação (embora se trate, apenas, de uma gratificação 'modificada'), o ego tem de rejeitar aqueles impulsos que, se gratificados, destruir-lhe-iam a vida. No curso do desenvolvimento do ego, outra 'entidade' mental surge: o superego. Tem origem na prolongada dependência da criança de tenra idade, em relação aos pais; a influência parental converte-se no núcleo permanente do superego. Subsequentemente, uma série de influências sociais e culturais são admitidas pelo superego, até se solidificar no representante poderoso da moralidade estabelecida e daquilo 'a que as pessoas chamam as coisas superiores na vida humana'. (Marcuse, 1978, pp. 48-49)

Com essa citação de Marcuse, resumindo alguns importantes tópicos da teoria de Freud, podemos perceber claramente que a formação do Ego depende da situação social e cultural externa a ele. Estas devem fazer com que ele "trabalhe" num sentido de mediação entre os impulsos advindos do Id, reprimindo-os e desviando-os, e análise da realidade para posteriormente, e com a ajuda do Superego e da energia desviada, constituí-la. O contexto formativo do Ego era composto, anteriormente e ainda no início da modernidade produtora de mercadorias, numa realidade constituída em meio ao círculo familiar e, no máximo, comunal. Desta forma, o indivíduo tinha como ideal de Ego em primeiro lugar o pai, e depois o líder da comunidade. Estes agiam também como a encarnação do Superego, erigindo um Ego de um verdadeiro humano. Um ser que poderia agir não apenas em nome de seus instintos primários em busca de gratificação imediata, mas sim, unir um pensar e um agir em direção a sua humanização e à construção de uma coletividade, mesmo que tal empreendimento fosse baseado em projeções míticas e místicas que engendravam uma cultura e identificavam uma comunidade, e adiassem a satisfação imediata das necessidades por uma condição mais perene de realizá-las.

Na aurora da humanidade, as necessidades eram satisfeitas de forma imediata, proporcionando um prazer indescritível. Por outro lado, na medida em que se desenvolve a cultura, se a necessária sublimação das pulsões encetava uma sensação de inevitável insatisfação, ela era compensada pela condição de que a integração social propiciaria também maior segurança e reverência às regras impostas (Zuin, 1999, p. 83).

Com o Esclarecimento, a possibilidade de formação de um Ego forte e livre, ajustando-se a partir de si mesmo para a mediação entre as outras instâncias do aparelho mental (Id e Superego), era algo real, pois a partir da Razão Esclarecida – portanto, instrumental e emancipatória – deveriam ser construídas condições sociais propiciadoras desse desenvolvimento mental. “A consciência livre e radicada em si mesma seria conseqüência inevitável de uma coletividade fundamentada na lei de que todos possuiriam os mesmos direitos e deveres independentemente do gênero sexual ou opção religiosa” (Cf. Zuin, idem, ibidem). Contudo, não é o que acontece: o Ego se torna refém dos produtos da Indústria Cultural e da sociedade totalmente administrada. Se antes os conflitos, pelos quais passavam o indivíduo em formação, aconteciam diretamente em sua família ou em sua comunidade, e com isso se forjava o seu Ego baseado em sua relação diretamente com o mundo, ou seja, em sua experiência individual em tensão com a comunidade à sua volta produzindo projeções (formas de entender a realidade) e identificando esse indivíduo com tal grupo, na modernidade esse processo é bloqueado. Nesta formação social a influência dos pais sobre os filhos é quase anulada, se submetendo, tanto uns quanto os outros, às influências advindas de outras instâncias não mais surgidas em meio àquela comunidade a que pertenciam. As casas e comunidades são invadidas pelos produtos da Indústria Cultural e pela organização social erigida a partir do modo de produção da forma mercadoria. Estes passam a controlar as vidas dos seres humanos e ditar um único modo de se relacionar, produzir e reproduzir o mundo social. Os rádios, os gramofones, as vitrolas, as televisões, as indústrias da propaganda, dos cosméticos, dos calçados, das roupas, do cinema e de muitas outras mercadorias invadem a vida dos seres humanos, paradoxalmente como uma insidiosa avalanche que os cobre até o último fio de cabelo sem que ao menos se dêem conta disso.

sob o domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais, a formação do superego maduro parece, agora, saltar por cima do estágio de individualização: o átomo genérico torna-se diretamente um átomo social. A organização repressiva dos instintos parece ser coletiva, e o ego parece ser prematuramente socializado por todo um sistema de agentes e agências extra-familiares. Ainda no nível pré-escolar, as turbas, o rádio e a televisão fixam os

padrões para a conformidade e a rebelião; os desvios do padrão são punidos não tanto no seio da família, mas fora e contra a família. Os especialistas dos meios de comunicação com a massa transmitem os valores requeridos; oferece o treino perfeito em eficiência, dureza, personalidade, sonho e romance. Com essa educação, a família deixou de estar em condições de competir. (Marcuse, 1978, p. 97)

O Superego que antes era materializado no pai ou no chefe da comunidade, na modernidade foi desmaterializado e passou a pertencer e ter suas funções executadas por estações de rádio e televisão que veiculam programas que acabam assumindo aquela função. Em nossa pesquisa essa nova característica é evidenciada quando indagamos os alunos sobre suas atividades quando não estão na escola e quais delas mais gostam. As respostas dadas por eles são invariavelmente: “assistindo televisão”, mas também em contato com outros tipos de mídia, ou em atividades “na rua com os amigos”. É inquestionável a influência desses elementos no processo educativo formador dos indivíduos. Por meio do efeito influenciador da Indústria Cultural sobre o comportamento dos seres humanos, a nova formação econômica e social vai destroçar a autoridade do pai até nas famílias burguesas: “Até a última drogaria, a empresa independente, sob cuja direção e herança se fundavam a família burguesa e a posição de seu chefe, caiu numa dependência para a qual não há salvação. Todos se tornam empregados, e na civilização dos empregados cessa a dignidade já duvidosa do pai” (Adorno/Horkheimer, 2002, p. 54). Se nas sociedades anteriores o poder e o modelo a ser seguido estavam muito bem estabelecidos e encarnados na figura do chefe ou do pai, com a modernidade e a sua busca por eficiência, ganho e lucro por meio da racionalidade técnica instrumental, tanto o poder quanto o modelo se diluíram e passaram a viver no anonimato de instituições burocráticas e econômicas (incluídas nessa última categoria as da Indústria Cultural).

As imagens do pai pessoal desapareceram gradualmente atrás das instituições. Com a racionalização do mecanismo produtivo, com a multiplicação de funções, toda a dominação assume a forma administrada. No seu auge, a concentração do poder econômico parece converter-se em anonimato; todos, mesmo os que se situam nas posições supremas, parecem impotentes ante os movimentos e leis da própria engrenagem. (...) os patrões já não desempenham uma função individual. Os chefes sádicos, os exploradores capitalistas, foram transformados em membros assalariados de uma burocracia, com quem os seus subordinados se encontram (...) A responsabilidade pela organização de sua vida reside no todo, no ‘sistema’, a soma total das instituições que determinam, satisfazem e controlam suas necessidades. (...) O seu ego contraiu-se num grau que os multiformes processos antagônicos entre o id, ego e superego não podem desenrolar-se em sua forma clássica. (Marcuse, 1978, p. 78)

Na passagem acima, Marcuse caracteriza a perda do controle sobre a vida e a

formação do ser humano, ocorrida na modernidade capitalista, como algo produzido pelo próprio ser humano. Esse controle passa das suas próprias mãos humanas, em constante tensão com as imposições de sua comunidade para poder constituí-la, para instituições anônimas, alienadas dos seres humanos. Nas formações anteriores as projeções dos seres humanos sobre os fenômenos da natureza eram referendadas sobre explicações sobrenaturais, não obstante, seus fins eram indiscutivelmente humanos. As crenças dos habitantes dessas sociedades juntamente com suas práticas, as quais todos os membros da comunidade deveriam se submeter, tinham como finalidade saciar a fome, a sede, a proteção, a angústia e as dúvidas dos seres humanos, mesmo que isso ocorresse mediante crenças em entidades metafísicas despertadas por danças ou sacrifícios. O Ego, ao mesmo tempo em que reconhecia as pulsões advindas do Id, controlava-as para que fossem saciadas posteriormente; se adequava às imposições sociais tensionando-as, pois não abandonava totalmente as exigências do Id, permitindo-se apenas desviar a energia originada pelas pulsões e instintos para construir uma forma habitável de mundo. Este Ego, portanto, gozava de um espaço de atuação nessas comunidades onde, assimilando, porém tensionando, as projeções que a comunidade desenvolvia para explicar os fenômenos naturais, decidia e reconhecia suas necessidades pessoais e os procedimentos para dar cabo delas.

Contudo, com a modernidade, a Razão instrumental e a técnica fundando a industrialização e o sistema produtor de mercadorias, as pequenas comunidades são desintegradas ou se expandem até se tornarem megalópoles rápidas e mortais. A cultura tradicional é desalojada e, juntamente com ela, vão se as formas ancestrais de percepção do mundo. A capacidade perceptiva do ser humano, que com o Esclarecimento deveria ser robustecida por meio de um Ego também fortalecido pela Razão, lhe é arrancada e monopolizada pela forma de produção e reprodução da vida agora reinante: a industrial produtora e trocadora de mercadorias. Se nas sociedades tradicionais a forma de unificar a multiplicidade em que o mundo se apresenta estava fundamentada numa percepção ainda humana do mundo, pois eram os homens que se educavam uns aos outros⁵ por meio de atividades realizadas em conjunto, conversas, narrações de história passadas e de seus antepassados, diálogos entre membros de gerações distintas – enfim

⁵ Adorno no texto “Teoria da Semicultura” vai evidenciar a perda desta capacidade dos homens de se educarem uns aos outros quando estes são mergulhados no conformismo e na falta de reflexão gerada por um clima cultural que hipostasia a dimensão da adaptação ao real sem contestá-lo: “nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”. (Adorno, 1996, p. 390)

ensinamentos que comumente são entendidos como cultura, ou seja, aquilo que no nível simbólico e de atividades práticas e comportamentais ia passando de geração a geração e fora erigida durante séculos – na sociedade moderna capitalista industrial essa capacidade é perdida para a indústria, como nos lembra Zuin (1999, p. 83) ao apontar uma passagem de Horkheimer e Adorno sobre o esquematismo kantiano. Tal esquematismo, formulado por Kant, confia ao sujeito a capacidade de unificar a multiplicidade do sensível levando em consideração os juízos sintéticos *à priori* e as categorias do pensamento onde se “encaixam” os múltiplos elementos sensíveis a caminho de seu entendimento. Estas categorias foram explicitadas por Aristóteles e sofreram algumas alterações feitas por Kant em sua articulação e conteúdo. Porém, tudo isso cai por terra, pois, na sociedade industrial, como pontuam Adorno e Horkheimer:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma, deveria atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado... Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (Adorno & Horkheimer, 2002, p. 13; 2006, p. 103)

Da mesma forma que Marcuse, Adorno e Horkheimer também identificam um movimento, na modernidade, de perda total de controle do sujeito sobre suas ações, necessidades, constituição do aparelho perceptivo, comportamento e experiência. É um estreitamento do campo de atuação do Ego – exatamente o que Marcuse percebeu – enfraquecendo-o ao invés de fortalecê-lo, como era de se esperar numa sociedade que exorta direitos iguais para todos os cidadãos sem distinção alguma (cor, etnia, gênero). No entanto, esta exortação é, na verdade, um postulado, pois se encontra congelada apenas no campo da aparência dessa formação social que, em sua essência, permanece diferenciando os direitos e as condições para que cada ser humano se desenvolva igualmente. Ainda pior é que retira deste ser sua capacidade de atuar como sujeito. Isso acontece exatamente porque a formação social que se compõem a partir do modo de produção capitalista diminui o espaço do Ego para agir como mediador entre os impulsos desejosos de prazer imediato (Id) e a repressão a essa gratificação imediata por parte (e pela) constituição social (Superego).

Bem, se há uma redução do âmbito do mediador há também uma aproximação total entre as duas esferas que antes eram mediadas. Desta forma estamos diante de uma formação social que debilita o Ego, anula sua atuação e invade seu espaço por meio da

lógica da produção de mercadorias que aparentemente realiza os sonhos humanos: uma vida de realização imediata dos desejos num paraíso chamado mercado. Se é verdade que, para aqueles que possuem alguma mercadoria aceita no mercado, a existência material, na modernidade, é muito melhor do que em formações sociais anteriores, é igualmente falso que haja algum espírito totalmente livre na sociedade do mercado total, exatamente em razão da invasão realizada por esta entidade (o mercado) em todas as esferas da vida humana, colonizando-a.

O elevado padrão de vida, no domínio das grandes companhias, é restritivo num sentido sociológico concreto: os bens e serviços que os indivíduos compram controlam suas necessidades e petrificam suas faculdades. (...) A vida melhor é contrabalançada pelo controle total sobre a vida. As pessoas residem em concentrações habitacionais – e possuem automóveis particulares, com os quais já não podem escapar para um mundo diferente. Têm gigantescas geladeiras repletas de alimentos congelados. Têm dúzias de jornais e revistas que esposam os mesmos ideais. Dispõem de inúmeras opções e inúmeros inventos que são todos da mesma espécie (...) A repressividade do todo reside em alto grau na sua eficácia: amplia as perspectivas da cultura material, facilita a obtenção das necessidades da vida, torna o conforto e o luxo mais baratos...(Marcuse, 1978, p. 99).

É fácil perceber que numa sociedade como essa o caminho da boa vida aparenta ser aquele que, atravessando o deserto (também petrificador) de uma função produtiva remunerada, isto é, um emprego, chega até os bens, ou seja, as mercadorias. Nas palavras de Marcuse, acima citadas, residem a dominação do ser humano na “sociedade administrada” e seus efeitos transformadores de um indivíduo que antes aceitava a autoridade paterna enquanto limitadora das suas buscas por prazer intenso e imediato (papel do Superego), num ser totalmente liberto daquelas amarras para, por meio do seu salário de empregado (ou, no caso de quem ainda não tem idade para trabalhar, o salário dos pais), buscar todo e qualquer prazer que seu dinheiro possa comprar. Estamos diante da “festa pós-moderna propiciada pelas mercadorias” (Barreto, 2007), em que tudo é permitido, pois sempre igual, desde que se tenha a mercadoria rei, a saber, o equivalente geral (Marx, 1989, p. 99) para trocar, pois a identificação que se faz presente na modernidade permitiu isso. A formação econômica exige que as trocas sejam realizadas e, para consubstanciá-las, lança o Superego às profundezas da escola pública – para aqueles que trabalham e também para os que ainda não exercem função produtiva alguma – pois é lá que haverão limites impostos aos indivíduos para que convivam em sociedade; é no espaço da educação formal, inserida nas escolas públicas, que os indivíduos pertencentes às periferias das cidades terão contato novamente com seres humanos que personificarão o Superego (os professores) e tentarão educá-los no sentido

de perceberem a alteridade e não apenas si mesmos em sua configuração atual, isto é, indivíduos que se acotovelam apressados em comprar e desfrutar das mercadorias. Esta atuação também se dará diretamente nas fábricas, nos escritórios, enfim, nos espaços do mundo do trabalho. Contudo, a recompensa vem em seguida na forma de um instrumento para o acesso à festa: o dinheiro formatado como salário – algo que não acontece na escola –, e a estrutura daquelas formas laborais se associa aos momentos fora delas, isto é, no ócio, pois este só existe enquanto trabalho – para aqueles que produzem os produtos e serviços que são desfrutados pelos trabalhadores em seus momentos de ociosidade – e mercadoria – para os que estão a usufruir da ociosidade. Portanto, o ócio se transformou num prolongamento do trabalho e da mercadoria, gerando mais trabalho e mercadoria. São as duas faces de uma mesma moeda quase que exatamente iguais, gerando o ganho e o lucro numa estrutura produtiva e de entretenimento que demandam do indivíduo um comportamento e uma capacidade perceptiva praticamente iguais, padronizadas, pois trabalho e lazer se identificam.

Assim, o indivíduo moderno entende como absolutamente aceitável, e até necessário, ser esfalfado até as raias da total exaustão no trabalho, mas igualmente não concorda e muito menos assimila as regras e ensinamentos civilizatórios postulados pela educação formal nas escolas públicas do estado de São Paulo. Portanto, cabe aos professores a árdua tarefa de ensinar um comportamento totalmente avesso ao que os indivíduos vivenciam cotidianamente, isto é, ensinar os alunos a cordialidade, a alteridade, o viver em sociedade, o cuidar do outro e os limites necessários a cada um, gerando assim a insatisfação dos jovens pela educação formal e pela escola pública. Tal sentimento foi externado pelos alunos em nossas pesquisas: quando, como já citamos acima, perguntada sobre as razões de vir à escola, uma aluna respondeu: “Porque sou obrigada a vir para este inferno”; ou em relatos explicativos, escritos pelos próprios alunos, quanto aos motivos dos seus baixos rendimentos, representados pelas notas insatisfatórias por eles obtidas durante o terceiro bimestre do ano de 2008 na mesma unidade escolar onde foram realizadas as outras entrevistas, que apontam em primeiro lugar para aqueles resultados o acentuado desinteresse pela educação formal por parte dos alunos.

3.3 Indústria Cultural e educação formal

Com a industrialização da produção, a imediata carência material tem a

possibilidade de ser eliminada para a maioria dos seres humanos. Porém, a lógica capitalista de ganho e lucro faz com que a produção vá além das necessidades imediatas e crie outras. A produção industrializada nos moldes da lógica capitalista é verdadeiramente uma indústria de cultura, de criação e venda de todos os tipos de bens, inclusive os simbólicos, e da demanda por eles. Há, portanto, uma produção social, determinada por um modelo econômico, de demandas por bens materiais simbólicos e não simbólicos que é imediatamente atendida, ou melhor, atendida antes mesmo do consumidor conhecê-la, pois tanto a necessidade de determinado produto quanto oferta dele são criadas num mesmo polo: a chamada “indústria cultural” (Adorno/Horkheimer, 1985, p. 99). Esta, ao produzir tanto a mercadoria quanto a necessidade por ela, num mesmo movimento também congela o âmbito de ação do ser humano na esfera da adaptação ao que lhe é imposto. Os produtos criados pela indústria cultural respondem a anseios que o ser humano nem mesmo sabia que possuía, originando e dando cabo de suas necessidades de forma imediata. Essa ação identificadora entre sujeito e objeto, mediada e implantada pela indústria cultural, segue a lógica pela eficiência em busca do ganho e do lucro, desta forma, não permite nem um milionésimo de segundo de reflexão por parte do consumidor em relação a necessitar ou não do produto oferecido a ele por aquela indústria. Noutras palavras, a troca se tornou, na atual formação social e econômica, um imperativo, indiscutivelmente uma segunda natureza, e o mundo se fez idêntico para que ela pudesse colonizar todos os recônditos da intimidade dos seres humanos, levando a eles prazer e alegria sem nenhum sacrifício reflexivo.

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. (...) A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, (...) O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. (...) O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. (Adorno, 2006, pp. 162-163)

Ela, a mercadoria, é o que ele, consumidor, precisa e ponto. Não há razão para pensar sobre isso. Como não precisar? Ela (o objeto do desejo: a mercadoria) preenche sua necessidade (seu vazio) “como uma luva”; todas as pessoas a têm, ele(a), sendo igualmente pessoa, e aspirando ao status de cidadão, também deve tê-la, possuí-la, e assim ganhar identidade, personalidade, pois, como disse Adorno (2002, p. 74): “personality não significa praticamente – para eles – outra coisa senão dentes brancos e liberdade de suor e de emoções. Isso é o triunfo da propaganda na indústria cultural, a mimese compulsória dos consumidores às mercadorias”.

Nossa pesquisa comprova a atualidade dessas colocações de Adorno: ao perguntar aos alunos sobre a importância da aparência visual de cada um para a melhoria da vida, as respostas obtidas foram unânimes na direção de reconhecê-la como importante; depois, em afirmar que isso acontece mediante o uso das mercadorias veiculadas na mídia, geralmente por grandes celebridades, pois aproximam seus usuários entre si, isto é, daquelas pessoas apresentadas como vencedoras e importantes, pois são personalidades reconhecidas mundialmente. Nesta direção é que se encaminham as respostas dadas pelos alunos(as) às questões da pesquisa que os identificavam aos seus ídolos. Eles, mesmo tentando encobrir um ato de mimetismo em relação a esses ídolos, invariavelmente se ligavam e admiravam indivíduos da música pop internacional tais como: Britney Spears, Akon, Chris Brown, 50 cent e outros expoentes do estilo de música mais agradável a eles, a saber, black e funk music com raras exceções.

Dessa forma, podemos afirmar que a mercadoria cultural, de carne e osso ou não, é portadora da identidade que irá conferir status “humano” ao indivíduo debilitado em seu Ego agora preenchido, processo constitutivo, por coisas que lhe gratificarão e lhe concederão uma personalidade, pois é imitando seus ídolos que os jovens se identificam e passa a existir uns para os outros. Haja vista o comportamento extremamente sexualizado de camadas cada vez mais infantis da população e a grande difusão, entre tal camada, das letras, de forte conotação sexual, das músicas conhecidas como “funk carioca”. Portanto, este humano que em seu processo de formação cultural na modernidade, vaga com seu Ego absolutamente vazio, na própria modernidade começa a preenchê-lo com mercadorias de consumo imediato, irrefletido e que lhe poupam de qualquer tipo de esforço – seja ele intelectual ou físico – adaptando-o ao que lhe é imposto e conferindo-lhe status de pertencimento – a um grupo, classe, faixa – isto é, identidade.

A verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a estas, seja mesmo o contraste formado pela onipotência em face em face da impotência. (...) O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo – que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante – mas por meio de sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (Adorno/Horkheimer, 2002, pp. 30-31).

Assim, se o ser humano foi levado pelo turbilhão social e obrigado a se adaptar

à “agitada” urbanidade da vida moderna, com seus “choques” intermitentes que não deixam margem à experiência verdadeiramente formativa, isto é, ao pensamento e à reflexão sobre uma prática, a indústria cultural sepulta de vez a possibilidade de não adaptação. A vida moderna, tanto na fábrica quanto no escritório ou no tempo livre, faz com que os indivíduos adequem-se a uma mesma forma de atividades padronizadas e sigam sempre uma seqüência de operações que acaba por se tornar mecânica. Essa padronização de atividades existe por meio da tecnologia que se impõe a todos como única forma de realizar determinadas tarefas, abreviando-as, e tem como pano de fundo a lógica do ganho e do lucro. Desta forma, a mecanização das atividades desenvolvidas nas várias funções exercidas pelos trabalhadores acontece pela constante busca da rentabilidade das empresas. No entanto, ela acaba escorrendo para dentro da vida cotidiana, isto é, do tempo livre, de todos os seres humanos. Aquele que chega à sua casa, depois de um dia de trabalho, não deseja pensar em coisa alguma, não deseja sacrifícios, mas apenas relaxar. É por isso que a tecnologia permite a ele, em seu lar, repetir o mesmo processo que, na maioria das vezes, realiza em seu trabalho e apertar botões para obter o gozo contra o stress laboral, isto é, executando operações muito parecidas com as da fonte do stress. Por meio das notícias já padronizadas e pensadas, programas variados, atividades lúdicas ou não, porém igualmente padronizadas, pois foram elaboradas dentro da mesma lógica da rentabilidade, os seres humanos relaxam e se divertem, contudo, se afastam da possibilidade de reflexão sobre qualquer coisa. Dito de outro modo: crítica e reflexão sobre o mundo, a vida, os objetos e sua produção, a formação social ou a atuação original e o próprio lugar de cada indivíduo na existência, são inexistentes na sociedade moderna para a maioria dos seres humanos. O pensamento que se debruça demoradamente sobre qualquer objeto social, econômico ou cultural não encontra um lugar nesta sociedade, pois tempo é dinheiro. Sendo assim, tudo já está definitivamente pronto: já pensado e realizado para que apenas desfrutemos. O pensamento se torna absolutamente desnecessário em razão da própria forma e dos objetivos com que tal sociedade a todo custo se erigiu.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretensível conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. Do processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando-se a ele mesmo no ócio. Disso sofre incuravelmente toda diversão

Esta perda do momento reflexivo do ser humano, e o fortalecimento nele da atitude puramente adaptativa, acontece não em razão de uma ideologia perfidamente pensada por inescrupulosos políticos ou donos de empresas, mas sim como um efeito colateral da forma como o sistema econômico está organizado. Isto é, não há um sujeito consciente por detrás da formação econômica e social, como um arquiteto a serviço da burguesia “maquiavélica” ansiosa por manipular as massas por meio da indústria cultural e esconder delas a verdade sobre a organização social, a exploração, a coisificação do ser humano, etc. Também não é verdade que esse tipo de intenção manipulatória e organizativa não exista no mundo capitalista – econômico, midiático e político –, porém, numa escala de menor alcance, isto é, com o único intuito de fazê-las comprar os produtos ofertados ou resolver crises sistêmicas, e não como um gigantesco plano de forjar comportamentos e mentes para que todos fiquem burros, votem no político errado (como se houvesse certo) e se mantenham na posição de bestas de trabalho e zumbis produtores e consumidores de mercadorias. As atitudes irrefletidas dos seres humanos, na atual formação econômica e social, correspondem, na verdade, aos estímulos dos “choques” (imagéticos, sonoros, tecnológicos) e da relação social suscitada pela forma mercadoria – todos os dois produzidos pela lógica econômica do sistema produtor de mercadorias que necessita do consumo rápido e voraz dos produtos oriundos dele, descartando-os imediatamente para que outros possam tomar o seu lugar, também de forma imediata, fechando assim um círculo de movimento infinito e automático que, aos poucos, engloba todo o planeta.

Este imediatismo burguês que identifica sujeito e objeto desfaz a reflexão sobre conceito e realidade. Toda e qualquer possibilidade de investigação questionadora, a partir do pensamento que se debruça sobre realidade e conceito, para ir além do significado imediato deste último, inquirindo a imediata identificação entre ambos, é sequer colocada em pauta, mas totalmente afastada. Isto é o que aponta as respostas dadas pelos alunos em outra das questões de nossa pesquisa, a saber, a forma das atividades que mais seduzem os alunos: rápida, sem necessidade de concentração, pensamento e que seja realizada num curto espaço de tempo mudando velozmente; ou lenta e que necessite de muita concentração, dedicação e tempo. Bem, a primeira alternativa foi, novamente, escolhida com unanimidade, o que só ratificou o comportamento aversivo à reflexão prolongada desses alunos, sobre qualquer assunto e

em qualquer lugar, por mais adequado que ele seja (a sala de aula). A tensão entre mundo e pensamento é apagada; os objetos são como imediatamente se apresentam a nós e ponto final. Não há motivos para se pensar o contrário ou ao menos levantar tal questão. O processo produtivo dos objetos, em seus aspectos histórico, econômico, social, ecológico e cultural, associados às suas implicações da formação do ser humano, não importa. O pensamento é, muito antes das mercadorias, descartado, pois desnecessário num mundo onde todos os anseios e necessidades dos humanos são realizados prontamente ao atravessar o mar das mercadorias, desfrutando delas sem limites. Assim sendo, a primordial necessidade que surge para todo ser humano do sistema capitalista industrial é a de trilhar um caminho que o leve até o paraíso das mercadorias, o mais rápido possível, pois sem elas não há existência, já que o ego foi debilitado e agora depende das mercadorias produzidas e divulgadas a todo o momento pela indústria cultural para, num processo mimético, sair do estado cataléptico em que se encontra, pois a esfera social só aceita aqueles que se utilizam das mesmas mercadorias, estampadas como símbolos de um determinado grupo.

Nesse âmbito, o do consumo de mercadorias, notamos a forte presença dos objetos materiais, atualmente os produzidos pelo avanço tecnológico, como meios ontológicos, ou seja, as mercadorias eletrônicas na sociedade contemporânea fundam o sujeito contemporâneo, identificando-o a essa categoria a partir dos meios eletrônicos que utiliza. Assim, o indivíduo consumidor das mercadorias eletrônicas atuais (sites de relacionamento, internet, iphones, celulares, music players, etc.) não é um puro e simples sujeito, mas sim, um sujeito objetificado pela mercadoria que o torna capaz de ser reconhecido como tal, isto é, sujeito. Para que o indivíduo exista socialmente ele necessita peremptoriamente de recursos econômicos para adquirir os símbolos da existência, as mercadorias que o farão visível no mundo material ou virtual.

levar a vida social eletronicamente mediada não é mais uma opção, mas uma necessidade do tipo 'pegar ou largar'. A 'morte social' está à espreita dos poucos que ainda não se integraram ao Cyworld, líder sul-coreano no cibermercado da cultura 'mostre e diga'. (Bauman, 2007, p. 9)

Porém, não é ele, indivíduo, o sujeito de suas escolhas, porque os produtos que utiliza para ver e ser visto são impingidos a ele – de forma tácita, para que ele não se dê conta disso e gaste menos energia psíquica para aceitar tal coerção. Na atual formação econômico/social/cultural as necessidades dos indivíduos são criadas exteriormente aos próprios indivíduos, numa tensão entre produção e consumo; indivíduo e sociedade,

guiada pela lógica da rentabilidade econômica, isto é, do ganho e do lucro. Quando perguntamos aos alunos (e alunas) o que gostavam de fazer e quais os assuntos e coisas que lhe interessavam, as respostas já estavam dadas antes mesmo deles se pronunciarem, pois o apelo sexual da Indústria Cultural os acerta em cheio e coloca a relação sexual, o sexo oposto e o “beijar na boca” em primeiro lugar como resposta às duas questões. Aparecem também preferências como futebol, televisão, música, internet, passeios, shopping, conversar, vídeo-games, esportes e moda. É sintomático que assuntos ou atividades ligadas à educação formal em nenhum momento apareçam nas colocações dos alunos. Aliás, devemos nos lembrar que a resposta dos alunos à pergunta sobre o respectivo gosto de cada um pela leitura foi um rotundo não. Aquele que escolhe seus objetos da última moda, crente em sua liberdade de escolha, não está, no final das contas, fazendo escolha alguma, mas se sujeitando ao processo que o transforma em um objeto do sujeito autonomizado, um objeto que corresponde à produção e ao consumo. As necessidades dos seres humanos são todas criadas, destruídas e manipuladas por este sujeito chamado mercado.

Diante dos caprichos teológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis; os que em setor algum se sujeitam a outros, neste setor conseguem abdicar de sua vontade, deixando-se enganar totalmente. (...) A masoquista cultura de massas constitui a manifestação necessária da própria produção onipotente. A ocupação efetiva do valor de troca não constitui nenhuma transubstanciação mística. Corresponde ao comportamento do prisioneiro que ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa. A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial (...) A igualdade dos produtos oferecidos, que todos devem aceitar, mascara-se no rigor de um estilo que se proclama universalmente obrigatório. (Adorno, 1999, p. 80)

Nesta trajetória, rumo ao encontro dos objetos dos desejos, há de se encurtar o caminho e inferir formas de adquiri-los rapidamente. A educação formal, apesar de todo o discurso ideológico da sociedade capitalista, que tenta positivar tal situação educativa, é concretamente um caminho infinitamente mais longo, mais árduo, e não garante o pote de mercadorias ao seu final – isso é provado ao se verificar, na atualidade, o alto índice de desempregados com diploma universitário. Além disso, como estamos tentando demonstrar ao longo destes escritos, a educação formal requer, para ser efetivamente eficaz, um comportamento, uma atividade cognitiva e um aparelho

sensorial dos indivíduos que a sociedade produtora de mercadorias não propicia condições de germinarem e, muito menos, serem desenvolvidos: sacrifício, dedicação, calma, solidariedade, memória, paciência, etc.. Por todos esses motivos, na auto-estrada rumo ao céu repleto de mercadorias, a educação formal é relegada, pelos alunos, à segundo plano, sendo, na verdade, descartada rápido e facilmente. Isto é o que revelam as respostas dadas por eles (as) a quatro de nossas questões, a saber: o que você gosta de fazer quando não está na escola; a escolha de objetos; a atividade da leitura e os objetos prediletos. Pois bem, em pouquíssimas das respostas fornecidas pelos alunos e alunas, as atividades ou objetos relacionados à educação formal (cadernos, livros, lápis, leitura, etc.) foram os escolhidos.

Desta forma é possível perceber por que um dos poucos espaços onde o pensamento e a reflexão ainda teimam e tentam persistir vivos, e são disponibilizados de forma verdadeiramente democrática, isto é, a escola pública, é colocado à margem da vida dos seres humanos contemporâneos. O prédio escolar, juntamente com seus funcionários, na imensa maioria das vezes, parecem existir como invasores, e por isso, ele é apedrejado, pixado, vandalizado, enfim, destruído pelos próprios membros de sua comunidade discente. Os professores são tidos como inimigos, e a qualquer equívoco, engano, deslize ou mal entendido, por menor que seja, são massacrados por uma sociedade inteira, que parece, nesse momento, destilar todo o seu ódio em relação ao exercício do pensamento e a manutenção de algo que não corresponde aos fins mercadológicos, algo estranho e que não tem mais lugar na contemporaneidade capitalista. O desrespeito e o ódio com que toda uma sociedade trata aqueles que carregam o pesado fardo de fazer do trato com o espírito o seu modo de “ganhar” a vida, numa sociedade hipnotizada pela irreflexão necessária à reprodução da sociedade produtora de mercadorias, são as duras e inquestionáveis provas de que pensar e refletir, nesta formação econômico, social e cultural, são atos indesejáveis. Haja vista o deleite e o estardalhaço feitos pela mídia em qualquer minúscula ocorrência (real ou ilusória) que possa ser tida como desagradável pela hipócrita sociedade do espetáculo, adepta do “politicamente correto”, envolvendo algum professor ou professora no ato de sua função educadora. Um acontecimento como esse, ocorra onde ocorrer, seja no mais longínquo rincão dessas terras ou num grande centro urbano, será divulgado de forma intensa pela mídia sensacionalista, e seus envolvidos serão julgados e sentenciados de forma sumária pela imprensa, sem nenhum direito à defesa de forma justa ou averiguação antes de divulgarem.

A escola pública, focada do ponto de vista dos indivíduos formados numa sociedade onde só a propriedade das mercadorias salva, é um verdadeiro templo da inutilidade – as repostas dadas pelos alunos em nossa pesquisa, e citadas acima, para o questionamento sobre a razão de virem à escola, confirma tal conclusão –, pois vejamos: o pragmatismo da sociedade do consumo impulsiona todo ser humano para o desfrute imediato de mercadorias – como já dissemos, sem perder nem um segundo com algum tipo de hesitação, pensamento ou divagação –, atividade tida como prazerosa e que, no entanto, no interior da escola pública inexistente, pois não se vende nem se compra mercadorias diretamente, principalmente materiais e muito menos da moda; lá é o templo da hesitação, do pensamento e da divagação – ou pelo menos deveria ser. A odiosa relação entre coisas (mercadorias), que rouba a relação entre os seres humanos – como Marx (1989, p. 81) bem a descreveu no primeiro volume do *Capital*, onde “uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” –, e que hoje, na contemporaneidade, (des)graça o mundo todo, está tão distante da escola pública e da educação formal que acaba sendo esquecida, pois mesmo com os professores recebendo salários; tendo uma relação empregatícia com o estado; e o tempo das aulas sendo esquadrihado a partir da lógica abstrato-matemática da razão instrumental, ali ainda predominam relações sociais a partir de valores e sentimentos oriundos de um âmbito humano, já que a mercadoria está radicada externamente a ele. Talvez por isso exista e seja tão natural a associação de educadoras a membros consangüíneos das famílias – as chamadas tias. Estas últimas não teriam uma atividade profissional como as demais, mas sim uma quase natural vocação para auxiliar na educação das crianças e jovens. A autora crítica alemã Roswita Scholz (2005, p. 2), analisando a questão da formação social e econômica produtora de mercadorias e a situação do gênero feminino dentro dela, associada à sua posição no âmbito familiar, percebe que a mulher e seu trabalho doméstico são desvalorizados porque neles não há geração de valor (o núcleo da mais valia, da eficiência do ganho e do lucro), e que no espaço familiar – nas relações entre mãe e filhos (as) – o mercado e a mercadoria, com sua degenerada relação, não conseguiram penetrar.

Segundo a teoria do valor-dissociação, para se obter uma concepção da relação social total também têm de ser tidas em conta as atividades de reprodução femininas, bem como os sentimentos, qualidades e atitudes a elas ligadas ou associadas que afinal – esta a tese – são dissociadas do valor. (...) Acresce que as atividades de reprodução femininas, desde a educação dos filhos, passando pelo ‘trabalho’ doméstico, até ao ‘amor’, são de outra forma e qualidade que o trabalho abstrato; por isso também não podem ser cobertas pelo conceito de

trabalho (que aqui é definido de forma negativa, não podendo ser reivindicado positivamente).

Ora, se levarmos em consideração as idéias de Scholz e as associarmos àquela imagem descrita acima de como são socialmente percebidas as educadoras, as produtoras da educação formal, chegaremos a um reforço ainda maior na tese da distância entre educação formal e o espaço da realização das relações mercadológicas. Isto é possível de ser afirmado porque a escola pública não é nenhum supermercado, nenhum shopping center onde o pecado é não realizar os desejos, nenhum local em que o Superego foi jogado no lixo e a regra é viver sem limites, onde as relações não acontecem entre seres humanos, mas sim entre compradores e vendedores. Pelo contrário, a escola pública, o ambiente da educação formal, é um espaço de atuação de indivíduos com uma função análoga àquela exercida pelo pai e daquela instância do aparelho mental que foi dado como antigo e desnecessário para (e pela) sociedade do consumo e do prazer sem limites, isto é, o Superego. Em perguntas de nossa investigação que se referiam a uma vida com a inexistência de regras para a ação e para o comportamento, os alunos e alunas, em sua esmagadora maioria, responderam assim o desejar. Desta forma, perguntas relacionadas ao desejo de tais alunos de conseguirem o prazer a qualquer custo, mesmo que, para isso, outras pessoas tenham que ser prejudicadas, foram respondidas positivamente. Isto demonstra, por parte deles, uma percepção do outro como apenas um mero objeto do prazer que deve se submeter aos seus desejos, caso contrário, esse outro não terá existência nem como sujeito nem como objeto. Noutras palavras, se durante 19 horas do dia o aluno é constante e intensamente bombardeado e insuflado pela Indústria Cultural para irracionalmente realizar seus desejos de ter, fazer e ser o que quiser – por meio do uso das mercadorias de tal Indústria, o que já define e delimita o que ele quer ser, fazer ou ter e demonstra a mera aparência da liberdade vendida como real – mesmo que para isso ele tenha que pisotear a humanidade inteira, demonstrando ter aprendido bem as lições ensinadas pela Indústria Cultural e não reconhecer o senso de alteridade. Porém, segundo a ideologia dominante nos meio acadêmicos e no senso comum, na escola pública, por meio da educação formal, isso tudo deve ser combatido e posto abaixo em poucas horas. A educação formal é o reino da lucidez do superego, isto é, ali deve imperar o limite, o reconhecimento e o cuidado pelo outro, a frustração deve ser reconhecida como positiva, a não realização imediata dos desejos e sua sublimação devem ser entendidas como parte do desenvolvimento do ser humano (Cf Capellato, 2007).

Assim, é fácil perceber que para a educação formal é uma luta injusta, inglória e covarde, pois o aluno sai de um âmbito social e cultural que para ele soa como um verdadeiro paraíso terrestre onde há a realização imediata e sem limites das pulsões (o espaço externo à escola pública) e entra num espaço que impõem limites a esse comportamento irracional. Desta forma, se identificarmos o superego à lucidez, como faz Capellato (2007), podemos dizer que a educação formal, enquanto também identificada ao Superego, tenta lançar luz sobre toda irracionalidade da sociedade produtora de mercadorias, materializada na compulsão, estimulada por tal sociedade, a um comportamento alucinado, irrefletido e individualista, e com isso, criticá-la. Na escola pública, o recinto da educação formal, não há vendedores nem compradores, não existem produtores nem consumidores de algo advindo dela; a mercadoria rei – o dinheiro – não intermedia diretamente as relações ali constituídas. As discussões relacionadas ao pagamento dos professores se dão em outro âmbito, não o da sala de aula: o aluno não paga diretamente o professor, portanto, este não o percebe como seu cliente. Ninguém sai do recinto escolar público portando uma mercadoria que acabou de comprar, “nova em folha” e reluzente como o brilho do sol. A escola pública não oferece ao seu aluno uma mercadoria e não é ela que faz dele uma mercadoria, pelo contrário, em seu espaço e diante da educação formal oferecida a ele como uma não mercadoria ele se sente tão deslocado, tão perdido com algo que não é material, que não está comprando, que não poderá ostentar, algo que não lhe dará reconhecimento imediato, enfim, algo que não consegue discernir qual será o seu uso social – pois tudo na sociedade das mercadorias tem um uso, uma utilidade – que não consegue se relacionar com a educação formal. Os celulares, mp3, tênis, computadores, tvs, dvds e blu rays têm função imediata na vida das pessoas, colocada pela forma-mercadoria que estabelece as relações sociais. Indo muito além das necessidades vitais, esses produtos colocam seus detentores como parte integrante de comunidades distintas formadas em torno desses bens originados pela indústria cultural e de seus conteúdos que ditam comportamentos, assimilados e imitados irrefletidamente por seus membros. Desta forma, as mercadorias ganham sentido e centralidade impondo-os na vida das pessoas, e vão além: impõe também o hábito do não pensar, pois já vêm pensadas, isto é, preparadas para uma única e facilitada forma de utilização que coage seu usuário, transformando-o num verdadeiro autômato desprovido do que podemos chamar de espírito. Os seres humanos passam a realizar atos, objetos, atitudes, meramente por realizá-los, numa separação inumana entre teoria e prática condensada numa frase de

Adorno (1986, p. 85) para designar esse estado histórico em que chegou a agora pseudohumanidade: “Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito – o conceito de humanidade – pode ter plena consciência de si mesma”.

Diante disso, desse abismo existente entre a cultura extra-escolar e a cultura intra-escolar, ou o aluno se evade da escola pública ou tem dificuldades enormes em assimilar seu conteúdo, suas formas, seu tempo e seus meandros, tudo isso lhe é estranho: se acalmar, parar, se concentrar, pensar, refletir, concatenar idéias, produzir textos, criticar, não se adaptar. Todas essas categorias são absolutamente desconhecidas no mundo externo à escola pública pelos indivíduos que a freqüentam, um mundo em que tudo está pronto, e para ser feliz é necessário apenas aceitá-lo se adaptando a ele. Assim sendo, novamente Adorno (1996, p. 391) é preciso – nos dois sentidos da palavra – pois numa frase consegue explicar este acontecimento: “...nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros.” Adaptar-se sem resistir é a palavra de ordem, pois resistir implica em pensar; conformar-se à sociedade produtora de mercadorias, segundo as palavras de Adorno proferidas logo acima, é desumanizar-se, é não reconhecer no outro um igual capaz de trocar experiências relevantes e assim educar-se. Infelizmente, segundo a lógica da eficiência no ganho e no lucro, pouco importa que se produzam flores ou bombas; pouco importa a dor de todo animal tratado como um objeto inerte ou uma máquina de produzir prazer ao paladar de bárbaros sorvedores de vidas; pouco importa que toda a água do planeta seja consumida num único lance ou que florestas inteiras desapareçam para sempre levando consigo espécies da flora e da fauna; ou que a individualidade, a humanidade, a consciência, o espírito e a liberdade de cada ser humano nunca sejam descobertas; para os ávidos consumidores de mercadorias, sejam lá de que idade forem, pensar está totalmente fora de cogitação, pois todos eles são obrigados a apenas desfrutar de suas mercadorias e se divertir acreditando na liberdade imposta pela forma mercadoria.

CAPÍTULO IV

EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DA SEMIFORMAÇÃO

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Adorno

4.1As evidências da cultura extra-escolar

As colocações de Adorno, acima expostas, apresentam o problema da formação do ser humano na sociedade contemporânea não reduzindo o âmbito do aprendizado daquele ser a apenas seu espectro escolar. Pelo contrário, problematiza o antagonismo existente entre o espaço escolar, questionando o privilégio dado a este como único em

que o sujeito efetivamente aprende, e a realidade do mundo para além dos muros escolares, isto é, a “extrapedagógica”. No entender de Adorno, com o qual concordo totalmente, há um tratamento quase que negligente, por parte daqueles que participam das inúmeras “reformas pedagógicas”, da realidade externa à escola no que tange a sua capacidade de influência sobre os indivíduos que a ela – escola – se dirigem. Mais do que isso, seu texto revela também uma oposição entre a realidade externa à escola e aquela que vigora na esfera abrangida por aquela instituição. Mas os responsáveis pelas decisões pedagógicas, não acreditando na existência de força formadora além da escolar, ou tratando-a como algo desprezível, indigna de relevância para o processo educativo do indivíduo – agora, no caso, aluno –, prosseguem cegos em sua tradição. A partir dessa concepção reducionista, as reformas pedagógicas vão sendo pensadas, produzidas e colocadas em prática sem levar em consideração a contradição e a força formadora do âmbito extraescolar. Porém, a efetividade de cada uma dessas reformas não consegue dar cabo do problema, isto é, construir um caminho que seguramente leve cada um dos alunos à cultura letrada, e muito menos fazer com que todos eles se relacionem bem com a educação formal, assimilando-a e, por fim, se tornando substancialmente educados no campo das letras, números e raciocínios complexos. Assim, são necessárias sempre novas reformas que, infelizmente, voltam a não levar a sério o assédio, a conquista e a oposição realizada pelo mundo extra-escolar sobre os que estarão sob seus auspícios, isto é, os alunos.

Estamos, então, diante de uma constatação e de uma pergunta: a realidade extrapedagógica, entendida como a organização econômica, social e cultural do mundo humano fora da escola, educa os indivíduos, ou seja, ela os ensina. Sendo assim, eles aprendem não apenas na escola, mas em seu cotidiano fora dela. Ora, se aprendem, ou seja, recebem uma educação, como educar aqueles que já estão educados? E, o que é pior, educados num ambiente absolutamente oposto à educação formal, e que desperta nos indivíduos a mesma oposição. É relevante lembrar que a educação formal é por nós compreendida como detentora de uma função social essencial para os indivíduos poderem viver uma verdadeira experiência com o mundo. Dito de outro modo: por meio da assimilação dos conteúdos da cultura letrada os seres humanos teriam a possibilidade de conhecer a realidade física e social constituidora do mundo – realidade esta, que não se mostra imediatamente aos nossos sentidos – e, ainda por meio da cultura letrada, ao conhecê-las, não apenas aceitá-las se adaptando a elas, mas criticá-las, indo à busca de uma nova constituição social, um novo mundo. Esse processo se daria como em uma

viagem de estudos: experiências erigir-se-iam, durante a travessia, para aqueles que se embrenhassem pelos mágicos territórios da cultura letrada e assimilassem criticamente os ensinamentos nela contidos. Contudo, não basta apenas o ato volitivo de cada ser humano para obter o conhecimento, a autonomia e a liberdade, fazem-se absolutamente necessárias as condições objetivas – engendradas pelas relações materiais de produção e sustentação da vida humana – propícias para tal feito. Como essas condições ainda não foram atingidas, a obstrução à produção generalizada desse ser humano autônomo, crítico e livre se faz presente atualmente e, a rigor, desde tempos imemoriais. Consubstanciadas em fetiches míticos, religiosos e atualmente econômicos, as condições libertárias para a construção do ser humano autônomo sempre se tornaram heterônomas e o dominaram sem misericórdia:

o imaginário pré-burguês, essencialmente dependente da religião tradicional, foi há muito rompido. Ele é recalçado pelo espírito da indústria cultural; entretanto, o *apriori* do conceito de cultura propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo de se formar. A consciência passa imediatamente de uma heteronomia a outra: no lugar da autoridade da Bíblia, entra a do estádio desportivo, da televisão e das 'histórias verdadeiras', que se apóiam na exigência daquilo que é literal, da facticidade aquém da imaginação produtiva. O ameaçador nisso, que se revelou no reino de Hitler mais drástico do que apenas um objeto da sociologia da cultura, não foi até hoje corretamente visto. (Adorno, 1996, p. 405)

É impressionante a atualidade das palavras de Adorno para alguém que as está escrevendo em meados do século passado. Basta notarmos as verdadeiras convulsões sociais e os espasmos de barbárie que tomam as ruas, protagonizados por torcedores de times de futebol em razão da vitória ou derrota de seus times, e veremos que o poder de análise de Adorno é quase profético. Se acompanharmos o sofisticado pensamento crítico desse teórico vamos perceber a função da Indústria Cultural – mais precisamente da televisão e do rádio – como agente catalisador da explosão de alegria enraivecida dos bárbaros torcedores guiados como robôs por aquela Indústria que os instrumentaliza até a medula, e para além da alma os coloniza em suas vestes. Tão trágico quanto irônico e risível é que os próprios veículos de comunicação de massa, que plantam nos indivíduos a irracionalidade voraz que os transforma em bárbaros destruidores da civilização branca, bem vestida, bem nutrida e endinheirada, são os responsáveis por tecer críticas àquele comportamento irascível.

Bem, aqueles que talvez possam nos taxar de exagerados, com certeza não farão o mesmo com um pensador do calibre de Adorno, e muito menos diante das evidências empíricas da heteronomia impeditiva da educação formal sendo colocadas por aqueles

que vivem tal situação como seu contrário, isto é, aparência de autonomia. Estas provas da obstrução da construção da formação escolar do indivíduo – formação cujo desenvolvimento a educação formal é verdadeiramente um sustentáculo (pois como nos ensina Adorno “a reificação da própria vida não repousa num excesso, mas numa carência de iluminismo” [1986, p. 81]) –, são aqui apresentadas pelas declarações dos alunos sobre seus interesses, lazer e vida fora da escola e opinião sobre as atividades, conteúdos e formas para apreensão do conhecimento na educação formal, isto é, na cultura letrada. O avesso desta última, isto é, a cultura de massa – engendrada pela Indústria Cultural e pela forma mercadoria –, é ideologia, pois, sendo fruto direto da *práxis* material alienada, declina de intervir nela com o intuito de modificá-la, mas sim, atua no sentido de fazer com que os indivíduos aceitem o mundo tal como se apresenta imediatamente e se adaptem a ele e a seus elementos constitutivos, isto é, tanto a tal *práxis* quanto ao seu fruto: aquela cultura. É possível constatar, então, que a própria realidade foi transformada em ideologia, o que tornou ainda maior a distância da verdade. Assim sendo, a educação formal se torna cada vez mais difícil de ser aceita, pois dispensável para a vida objetivamente ideológica e alienada.

Isso fica bastante claro quando lemos as entrevistas e relatos escritos de um grupo de aproximadamente 150 adolescentes entre treze e dezesseis anos, que cursavam e cursam os ensinamentos fundamental e médio numa escola pública da periferia da região metropolitana de São Paulo, durante o período letivo dos anos de 2008 e 2009, sobre suas atividades, quando estão fora da escola. Foram entrevistados e utilizados relatos de alunos de 7^a. e 8^a séries do ensino fundamental e do 1^o. ano do ensino médio. O único critério utilizado foi o pertencimento à escola pública. Desta forma, todos os alunos das séries acima, da referida escola, fizeram parte da pesquisa. Tanto as entrevistas quanto os relatos dos alunos – estes últimos em forma narrativa efetuada na primeira pessoa – foram sendo prospectados durante as próprias aulas deste autor. Todos os adolescentes entrevistados tinham acesso à mídia televisiva e rádio em seus domicílios; vários possuíam celular, porém, o uso, por vezes, se tornava coletivo no que tange à audição, troca de músicas e utilização de outros recursos intrínsecos a este aparelho (jogos, câmeras fotográficas e filmadoras, etc.). Não houve perguntas sobre a renda familiar dos alunos, mas é público e notório que a imensa maioria dos alunos que freqüentam a escola pública são oriundos da classe baixa.

Nesse material⁶, a maioria deles declarou um ódio ao exercício do pensamento e da reflexão sobre qualquer assunto – um deles chegando mesmo a dizer que, ao pensar, sente “dores em sua mente”, e outra assegurando: “venho obrigada pra esse inferno” se referindo à escola pública. Estas são respostas absolutamente conhecidas daqueles que freqüentam – seja como aluno, professor ou funcionário – as escolas públicas, principalmente porque, em meio aos entrevistados, pouquíssimos daqueles adolescentes e pré-adolescentes responderam que lêem alguma coisa em suas horas fora da escola, ou desenvolvem alguma atividade relacionada à cultura letrada. Os alunos, em seus relatos, demonstram uma preferência exacerbada por atividades em que o exercício do pensamento complexo e de determinadas funções cerebrais não sejam tão requisitadas, ou até completamente desnecessárias, agindo, em muitas atividades, apenas por um ato reflexo. Entre todos os pesquisados o discurso segue anatematizando a leitura e o pensamento matemático em colocações como esta: “Jogar bola você não calcula, e na escola você já tem que calcular, jogar bola você não lê e não escreve”. Outro aluno escancara a verdade do desinteresse: “Em casa eu não preciso esquentar a cabeça com nada, já na escola é muita coisa na minha cabeça” e acrescenta; “Quando tô na escola não vejo a hora de ir embora para zuar muito em casa, [l]á gosto de jogar vídeo-game também, cara no vídeo-game eu piro, já, na escola, é escrever, escrever, escrever até a hora de [ir] embora, não que eu não goste de estudar, mas é que às vezes empapuca!”. Este mesmo aluno, juntamente com a maioria maciça deles, também reclama da calmaria necessária para que a educação formal se efetive, comparando-a com a vida fora da escola: “Na minha casa é muito agitado, a escola é muito lenta, não tem nada para fazer de muita adrenalina”. Em outra pesquisa que fizemos, os alunos demonstraram também uma predileção por atividades rápidas e de grande mobilidade, sendo uma de suas reclamações, quanto ao desinteresse pelos estudos, o fato de terem de ficar sentados durante algum tempo.

Invariavelmente, os relatos dos alunos acusam a predileção por atividades irreflexivas; “...o resto do meu tempo fico jogando vídeo-game, pois para praticar essa atividade não preciso pensar”. “Fora da escola eu fasso coisas muito agitadas, dentro da escola eu já sou mais caumo porque é muito chato, eu não gosto de vim para escola, é muito chato fazer lição, escrever, ficar sentado na carteira o dia inteiro, isso é muito chato, só mais ficar em casa assistindo TV, jogando videogame e só”. Uma aluna

⁶ Optaremos por transcrever literalmente os escritos dos alunos, ao invés de corrigi-los ou colocar “sic” ao final de cada frase escrita por eles de forma errônea.

afirma: “O que gosto de fazer fora da escola é completamente diferente (...) ficar com meus amigos conversando, falamos alto e fazemos bagunça, isso quando não estou namorando. Fora isso, quando está frio, prefiro ficar em casa jogando vídeo-game ou internet”. Um aluno assevera: “gosto mais das coisas de fora do que o que tem dentro da escola, porque podemos nos divertir mais”. Algumas alunas dizem “não conseguir ficar muito tempo paradas num mesmo lugar” o que causaria a dificuldade nos estudos. Outra relaciona prazer com uma determinada atividade física em que o pensar é reduzido, estando nesse fato uma das causas do prazer: “Eu acho que apenas dançando eu já estou estudando (...), penso, mais penso muito pouco, pois na dança eu me divirto”.

4.2 O naufrágio do narrador: experiência *versus* Indústria Cultural

As reclamações continuam, e até aqueles que em sala de aula se empenham nas atividades propostas pelos professores relatam que “em casa não gosto muito de estudar as disciplinas da escola. Quando penso em estudar em casa, sempre tenho alguma coisa melhor para fazer. (...) em casa gosto de ter o tempo livre para me divertir”. Para os alunos, “ficar quieto escutando alguém falar e ainda ter que prestar atenção” é uma verdadeira missão impossível, um verdadeiro castigo. No entanto, assistir aos programas de televisão é uma das atividades favoritas deles. Todos os alunos relatam essa preferência. Mas é claro, eles são seletivos; dessa forma, uma “estudante” esclarece: “Gosto de assistir programas que não são educativos, mais sim estrovertidos (sic). Programas educativos são muitos difícil”. Para nós, constatar o fato da predileção dos alunos por programas de televisão aponta para uma das causas do desinteresse pela educação formal. Se atentarmos para a tecnologia, a forma e o conteúdo dos programas televisivos, perceberemos as grandes diferenças que existem entre eles e um professor tentando explicar conceitos, raciocínios lógicos ou narrando uma história. Aliás, aqui podemos nos remeter novamente a Walter Benjamin (1994, p. 206) em seu famoso texto “O Narrador”. Enlaçadas pelas palavras de Paul Valéry estão as de Benjamin, para nos lembrar do contexto cultural diretamente influenciado pelas mudanças econômicas do início do século XX e que destroem a possibilidade da verdadeira narração:

Talvez ninguém tenha descrito melhor que Paul Valéry a imagem espiritual desse mundo de artífices, do qual provém o narrador. Falando das coisas perfeitas que se encontram na natureza, pérolas imaculadas, vinhos encorpados e maduros, criaturas realmente completas, ele as descreve como ‘o produto precioso de uma longa cadeia de causas semelhantes entre si’. O acúmulo dessas causas só teria limites temporais quando fosse atingida a perfeição. ‘Antigamente o homem imitava essa paciência (...), todas essas produções de

uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado'. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*.

Algumas páginas antes dessas colocações acima expostas, Benjamin (1994, p. 198) chama a atenção para outro fato que ele percebe constitutivo de todo esse cenário:

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo.

A forma de viver a verdadeira experiência (cuja essência etimológica vamos investigar detalhadamente nas páginas que se seguem mais adiante), aquela que, num determinado contexto, nasce e é vivida por cada indivíduo a partir de seu contato com o mundo exterior a si, numa tensão de enfrentamento e aceitação, foi, nitidamente, nos casos específicos aqui estudados, raptada pela forma estabelecida pela tecnologia televisiva e sua programação – ambas sedativas e mediadas pelo capital. Em outras palavras, as ondas de choque, coloridas e reluzentes, que atingem o indivíduo enquanto este assiste a um programa televisivo, o colocam em um transe hipnótico de total desatenção e relaxamento onde a maior parte do conteúdo só é atingido pelo profundo inconsciente. Os relatos de vários alunos aqui pesquisados são a prova concreta dessa nossa afirmação, dizem eles: “Eu gosto de assistir TV porque eu fico muito tranquila” ou então associam atividades tranqüilas com a televisão: “O que eu gosto de fazer fora da escola é dormi, ver um filme bom e longo ficar vendo TV anovela e de ficar sucegada.”; “As coisas que eu realmente gosto é: assistir TV, por que é o momento que eu menos fico agitada em casa”. O prof. Valdemar W. Setzer (2009, p. 15), numa entrevista em que faz comentários sobre a televisão e seus efeitos sobre as pessoas, assevera:

As pessoas desligam-se de seu pensamento enquanto a assiste. Isso já foi provado por meio de estudos neuro-fisiológicos. Por exemplo, começa a haver predominância de ondas alfa, que é o que ocorre quando uma pessoa fecha os olhos. Ela entra num estado de desatenção. (...) A pessoa está parada, não está pensando, a televisão está transmitindo para ela suas emoções. As imagens são pequenas e grosseiras. Quando se mostra uma pessoa, nunca é de corpo inteiro, é sempre do tronco para cima para mostrar a expressão do rosto que está ligada com a emoção.

A sedutora TV apresenta suas armas em convergência com o restante do

contexto econômico, cultural e social de formação do ser humano para uma única experiência possível, que, a rigor, já foi experimentada por ela, televisão. Isso é tão verdade que se materializa em frente aos nossos olhos quando os alunos expõem os motivos do seu desinteresse pela educação formal e a tranqüilidade que lhes advém, como que trazida por anjos diretamente dos céus, no momento em que se prostram diante de um programa televisivo. Daí que, entre a possibilidade de viver uma experiência ainda não vivida pela televisão – uma experiência original e que pode ajudá-los a viverem outras – e o intenso choque que produz o transe, eles rechaçam a possibilidade de experiência original. Se levamos em consideração as arrazoadas análises de Benjamin (1994), Setzer (2009) e Chauí (2003), cruzando-as, e as aplicarmos sobre a situação à qual os professores enfrentam atualmente, então podemos dizer que aqueles profissionais, ao explicarem qualquer assunto para os jovens em sala de aula, isto é, ao desenvolverem uma atividade análoga à do narrador, dificilmente serão ouvidos, e muito menos terão seus apelos por atenção respondidos positivamente; a não ser que eles se tornem postes de luzes estroboscópica e consigam enviar mensagens a partir de sua nova condição. Pois, muitas vezes, o transe hipnótico do choque só é interrompido pelos comerciais dos produtos, como nos afirma a Profa. Marilena Chauí (2003, p. 299):

outros efeitos que os meios de massa produzem em nossa mente: dispersão da atenção e a infantilização. Para atender aos interesses econômicos dos patrocinadores, rádio e televisão dividem a programação em blocos que duram de sete a dez minutos, sendo cada bloco interrompido pelos comerciais. (...) Pouco a pouco, isso se torna um hábito.

Um hábito que, segundo a autora, traz conseqüências danosas para aqueles em idade escolar, ou não, já que:

Um dos resultados dessa mudança mental transparece quando criança e jovem tentam ler um livro: não conseguem ler mais do que sete a dez minutos de cada vez, não conseguem suportar a ausência de imagens e ilustrações no texto, não suportam a idéia de precisar ler ‘um livro inteiro’. Nesse aspecto, a atenção e a concentração, a capacidade de abstração intelectual e de exercício do pensamento foram destruídas. (Chauí, 2003, p. 299)

Quanto à colocação da Profa. Chauí, sobre no atual contexto cultural uma criança ou um jovem “não suportar a idéia de ler um livro inteiro”, temos, em nossas pesquisas, um aluno dizendo que “só consegue ler um livro se for bem fininho”. Há um verdadeiro reducionismo das capacidades intelectuais dos seres humanos, empreendido

por toda a Indústria Cultural. Esta tem como único objetivo a geração do capital, não importando a ela o desenvolvimento intelectual ou humano de seus consumidores⁷. Neste aspecto, o Prof. Setzer (2009, p. 15) converge com a Profa. Chauí quando chama atenção para as características das imagens da televisão taxando-as de “pequenas e grosseiras”. Como exemplo da afirmação de ambos, podemos fazer um recorte nas chamadas “atrações” da televisão e nos reportar aos desenhos animados. Uma análise mais rigorosa dos cenários desse tipo de “atração” nos leva à seguinte percepção: com o intuito de cortar gastos e conseguir diminuir custos, as empresas produzem desenhos de fundo e os repetem *ad infinitum* quando o personagem está em movimento e há a necessidade de mostrá-lo de corpo inteiro. Tanto este recurso cenográfico quanto os movimentos dos personagens são produzidos com um forte reducionismo. No entanto, na maioria das vezes os personagens são focados apenas em seus rostos e com pouquíssimas expressões. Se levarmos seriamente em consideração o diálogo, enredo e roteiro da maioria dessas “atrações”, concluiremos que só no resta o abismo. Uma criança que, desde a mais tenra idade, viva sob este clima cultural de infortúnio da contração do universo a sua volta, aliada a estímulos para movimentos e atividades realizadas em velocidade sempre acelerada – como são os acontecimentos nos desenhos animados infantis –, tende a, como disse acima a Profa. Chauí, ter “a capacidade de abstração intelectual e exercício do pensamento destruídos.” (idem, ibidem)

Nesse contexto, qualquer ser humano habitua-se ao menor esforço do intelecto, inutilizado em razão do ambiente econômico-social a sua volta que não lhe faz nenhuma exigência complexa: tudo acontece tão rápido e numa mudança tão constante que não há tempo para o cérebro assimilar, discernir e analisar os acontecimentos. Porém, há sempre um padrão já pré-estabelecido e que gera um entendimento anterior ao próprio acontecimento televisivo, seja ele qual for. Um instrumento de entretenimento assim empobrecido, mas que seduz os seres humanos durante a maior parte do seu dia, seja esse ser humano de que idade for, pode gerar um hábito que induz o indivíduo a recusar qualquer atividade que exija uma maior concatenação de idéias. A experiência social

⁷ Um exemplo cabal desta situação pode ser observado na televisão neste momento (dezembro de 2009). Nos espaços entre um programa televisivo e outro há a veiculação de uma propaganda de um truste cervejeiro dedicada a conclamar todos os brasileiros a torcer pelo time de futebol que representa o seu país. Tal propaganda estimula os torcedores a se tornarem guerreiros; mais ainda: guerreiros bárbaros que na propaganda aparecem trajados adequadamente. Neste mesmo momento - porém, fora das educativas telas de televisão, isto é, no que se costuma chamar, em comparação com os programas de televisão, de “vida real” – um time de futebol de alcunha Coritiba é suspenso por trinta jogos em razão da incomensurável violência cometida por seus torcedores contra policiais e torcedores do time rival, em seu último jogo.

que vai sendo propiciada ao ser humano o acostuma à aceitação, o relaxamento, a retração da imaginação e das idéias. O conhecer se torna supérfluo e perde seu espaço para o re-conhecer, mecanismo que mobiliza menos necessidades da capacidade intelectual – já que esta deve apenas se remeter à memória para que o indivíduo possa mimetizar atos e atitudes que de tanto serem repetidas aos sentidos acabam por dominá-los, castrando-os – não fazendo uso de nenhuma outra capacidade cerebral que poderia colocar em movimento funções mais complexas e sofisticadas daquele órgão. A compreensão se torna presa do re-conhecimento. Este fato limita as possibilidades do pensamento de ir além do que já conhece para poder explorar e colocar em funcionamento outras áreas do cérebro, passíveis de caírem em desuso num contexto assim. Tal contexto é fruto do modo de produção ora em vigência, e atravessa de lado a lado a constituição da sociedade, indo, como assinalamos no primeiro capítulo, das fábricas às ruas, delimitando e produzindo *a priori* o mundo e seu entendimento:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma, deveria atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado...Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (Adorno & Horkheimer, 1986, p. 117)

A tomada do mundo pela lógica mercantil de produção fabrica simplificações no pensamento, impostas pela padronização da produção. A estandardização atinge em cheio a cultura. Esta se curva à mesma lógica que permeia o cerne da origem de qualquer produto – de alimentos a bombas –, isto é, o lucro. Para consegui-lo, urge que qualquer produto cultural seja apto à venda e, com esse intuito, facilita-se ao extremo tanto o uso quanto a compreensão desse produto. Se nos voltarmos para a esfera musical, por exemplo, veremos que os elementos complexos da música chamada por Adorno & Simpson (1986, pp. 113-146) de “não séria” não são percebidos pelos ouvintes devido a um verdadeiro hábito auditivo criado não pelo sujeito consciente, mas pela standardização da música que a transforma num fetiche e gera a “regressão da audição” (Adorno, 1999, pp. 65-108).

Pois o complicado na música popular nunca funciona como ‘ele mesmo’, mas só como um disfarce ou um embelezamento atrás do qual o esquema sempre pode ser percebido. No *jazz*, o ouvinte amador é capaz de substituir complicadas fórmulas rítmicas ou harmônicas pelas esquemáticas que aquelas representam e ainda sugerem, por mais ousadas que possam parecer. O ouvido enfrenta as dificuldades do *hit* encontrando substituições superficiais, derivadas

do conhecimento dos modelos padronizados. O ouvinte, quando se defronta com o complicado, ouve, de fato, apenas o simples que ele representa, percebendo o complicado somente como uma parodística distorção do simples. (Adorno & Simpson, 1986, p. 120)

Na comparação com a música “séria” (entendida atualmente como “clássica” ou erudita) fica clara a passagem sobre o esquematismo kantiano – usurpado ao sujeito pela indústria – e os autores acima chamam a atenção para o fato de:

Tal substituição mecânica por padrões estereotipados não é possível na boa música séria. Nela, mesmo o mais simples evento necessita de esforço para que seja captado de modo imediato, ao invés de ser vagamente resumido de acordo com prescrições institucionalizadas, capazes de produzir apenas efeitos institucionalizados. Caso contrário a música não será ‘entendida’. A música popular, no entanto, é composta de tal modo que o processo de tradução do singular para a norma já está planejado e, até certo ponto, realizado dentro da própria composição. A composição escuta pelo ouvinte. Esse é o modo de a música popular despojar o ouvinte de sua espontaneidade e promover reflexos condicionados. Ela não somente dispensa o esforço do ouvinte para seguir o fluxo musical concreto, como lhe dá, de fato, modelos sob os quais qualquer coisa concreta ainda remanescente pode ser subsumida. A construção esquemática dita o modo como ele deve ouvir, enquanto torna, ao mesmo tempo, qualquer esforço de escutar desnecessário. (idem, p. 120-121)

Bem, depois dessa impressionante análise de Adorno & Simpson sobre um dos produtos da Indústria Cultural, se atentarmos para o fato incontestável de que ela (Indústria Cultural) segue a mesma lógica em todos os produtos e de que produz bens que influenciam diretamente o espírito e o comportamento dos seres humanos ora viventes, entenderemos os motivos de dois fatos evidenciados pelos alunos e alunas em nossa pesquisa: suas queixas em razão de terem que pensar muito quando estão nas aulas (chegando a ter “dores na mente” como relatou um aluno), e compreenderemos porque eles nutrem um ódio tão grande pela escola pública. O formato em que tais produtos atingem os consumidores cria, nesses últimos, hábitos de não pensamento, não esforço intelectual e não experiência, isto é, uma não abertura para o que poderia ser novo. Ora, se constantemente todos os cidadãos, isto é, os consumidores, são bombardeados por produtos standartizados, isto significa que eles só têm acesso ao que é sempre idêntico, apresentando assim, uma única forma de operação – extremamente simples, diga-se de passagem, para que o produto se venda facilmente, seja prático, rápido, econômico, veloz, etc..

Desta forma, o novo, a ousadia e a experiência fora dos padrões de ganho e lucro, estão excluídos por razões óbvias. O que já é conhecido, já faz sucesso, é líder de vendas, tem viabilidade econômica, isto é, é lucro garantido, por isso, se torna digno de

existência e de ser facilmente enfiado goela abaixo dos ávidos consumidores/cidadãos. Contudo, aquilo que não se encaixa naquelas categorias é por demais arriscado para ser produzido. Sendo assim, indigno de vir ao mundo, seja ele material ou intelectual. A compreensão, como já dissemos, fica enjaulada pelo reconhecimento, mas só é possível re-conhecer aquilo que já existe ou existiu; como o sistema econômico só permite que existam, para as massas, coisas que se vendam por si mesmas e, para isso, elas devem ser fáceis de usar, manusear de forma prática e rápida, isto é, compreensíveis ao ponto de que qualquer pessoa, independente de seu nível intelectual ou necessidade, as compre, nem o esforço sobrenatural de todos os professores juntos pode compensar essa perda do pensamento complexo, pois o aluno se torna completamente avesso àquela forma de pensamento.

Tudo é extremamente facilitado para que todos possam entender, ou melhor, reconhecer, isto é, encontrar algo de familiar no produto, tanto no seu uso – produtos eletrônicos e informatizados são exemplares nisso, sendo um grande mito a complexidade de operá-los, pois é evidente a similaridade da estrutura de comandos em todos aqueles produtos – quanto no que ele possibilita, ou em sua estética. Os produtos da Indústria Cultural, que fazem uso dos veículos de tal Indústria para atingirem a massa, utilizam essa mesma estratégia. A todo instante encontramos crianças – e são cada vez menores – discutindo futebol, entre si ou tentando encetar uma discussão desse tipo com adultos. Isto é sintomático, já que uma das atividades que gera milhões de dólares para a Indústria Cultural, e mais praticada pelos alunos que responderam às pesquisas para composição desta obra, é exatamente o futebol. Quase todos os alunos, e algumas alunas, que participaram das pesquisas disseram isso. São inúmeras as frases: “eu jogo bola quando não estou na escola” e “gosto de jogar bola por que não precisa pensar”. Na análise desses fatos, temos vários elementos aparecendo: da infantilização do adulto ao reconhecimento de algo que lhe é familiar, pois imposto desde muito cedo na vida das pessoas, chegando novamente ao desvio do esforço do pensamento.

O fato é que, determinados produtos da Indústria Cultural são repetidos tantas vezes, tacitamente tão bem colocados por aquela Indústria, que se tornam verdadeiros ritos sociais e, de sociais, passam a ser percebidos pelos indivíduos como naturais. Este é o caso do futebol, atividade que, para ser desenvolvida, não há a necessidade de grandes elaborações cognitivas, e sim habilidades físicas e motoras, conseguidas com a pura e simples repetição, transformadas em ato reflexo – uma espécie de memória muscular. Para facilitar ainda mais a atividade mercadológica nesta área, trata-se de um

rito social que se tornou tradição neste país, portanto, independe da existência de um pai que influencie o filho a gostar do produto futebol, porém, se houver, ainda melhor. Todavia, tanto em uma situação como em outra, desde a mais tenra infância os seres humanos são mergulhados num tonel deste produto, e assim, encharcados até os ossos pela mercadoria futebol e tudo que por meio dela e de seus protagonistas é vendido – logicamente, está incluído na venda um determinado comportamento. Daí em diante, passa a fazer parte da “natureza” dos indivíduos o que é chamado, nesta formação social, de amor por este tipo de “esporte” de massas. A aceitação é tão grande e irrestrita que aparenta aos indivíduos já terem nascido com essa predileção pelo futebol em seu DNA. Interessante é que o mesmo raciocínio parecem fazer todos os educadores em relação à educação formal: todos os indivíduos já nascem pré-dispostos a aprender os conteúdos daquele tipo de educação, não importando a sociedade em que eles estejam inseridos e os efeitos de tal sociedade sobre eles. Caso os alunos não estejam aprendendo, é o professor que não sabe ensinar: usa técnicas erradas oriundas de teorias educacionais equivocadas. A sociedade deve então capacitar esses professores para ir ao encontro da natureza dos alunos, pois ela, sociedade, é perfeita, é a única possível, não necessita de mudanças em sua forma de socialização e reprodução. Desculpa-se a verdadeira catástrofe da organização econômica e social naturalizando até a alma dos indivíduos.

Adorno (1986, p. 122), refletindo sobre a aceitação da música popular – isto é, a que ele chama de “não séria” – pelas massas americanas, percebe que a naturalização dela é fundamental para que isso aconteça. Contudo, a música standardizada se torna natural devido ao processo de reconhecimento, isto é, ela guarda similitudes com reminiscências do passado musical do indivíduo:

A música popular precisa ir ao encontro de duas demandas. Uma é a de estímulos que provoquem a atenção do ouvinte. A outra é a de material que recaia dentro da categoria daquilo que o ouvinte sem conhecimentos musicais chamaria de música ‘natural’: isto é, a soma total de todas as convenções e fórmulas materiais na música, às quais ele está acostumado e que ele encara como a linguagem simples e intrínseca à própria música (...). Essa linguagem natural, para o ouvinte americano, provém de suas primeiras experiências musicais, as cantigas de ninar, os hinos cantados no culto dominical, as pequenas melodias associadas no caminho de volta da escola para casa.

O indivíduo assimila um determinado conteúdo cultural que já pressupõem uma determinada forma de raciocínio simplificado – na verdade, um não-raciocínio, pois as concatenações já foram realizadas por outrem no lugar dele (ouvinte) no momento em

que a experiência da música lhe é negada, e no lugar desta última é colocada uma mera simplificação para que a música fique fácil de ser consumida. Desta forma, tanto a concretude do objeto é perdida quanto a possibilidade de experiência do ser humano a partir de tal objeto. No lugar de ambas, surge a reificação, reproduzida socialmente pelo clima estabelecido em função da mediação econômica – a valorização do valor. Os inúmeros outros produtos da Indústria Cultural atingem os indivíduos impondo a eles a mesma desnecessidade de reflexão, fazendo com que, por fim, esse hábito seja criado, disfarçado sob o manto da falsa normalidade e de uma verdadeira segunda natureza. Isso é possível de ser percebido na frase de outro aluno pesquisado: “Em casa não gosto muito de estudar as disciplinas da escola, quando penso em estudar em casa, sempre tenho alguma coisa melhor para fazer. (...) em casa gosto de ter o tempo livre para me divertir.”; ou então: “Não gosto de estudar, porque no momento que eu fico na escola podia está fazendo coisas mais legais e divertida...estudar cansa a mente. Dá muita dor de cabeça e muito estresse”; outra aluna diz: “Eu gosto dessa ‘vida boa’. É bem diferente da escola por que eu não preciso pensar nem calcular muito menos escrever!”. Estas colocações dos alunos resumem a realidade em que a educação formal vive atualmente: a cultura letrada colocada em franca oposição à diversão, prazer e alegria. Tais relatos demonstram que, para os alunos – e, com certeza, para a imensa maioria dos seres humanos hoje viventes neste país –, tal cultura, que poderia⁸ auxiliar o ser humano a romper o invólucro social da falsidade que ora é colocada como única experiência possível, é afastada como um fardo que tem hora marcada para ser carregado. O conhecimento, a descoberta, a dúvida e o interesse por assuntos diretamente ligados à vida, isto é, aos seres humanos, deixaram de existir nos próprios humanos.

4.3 Cultura material, imposições sociais e educação formal

Sobre essa verdadeira aversão aos estudos, pelos alunos das periferias das grandes cidades, ou seja, pelas grandes massas, é interessante notar que Adorno (1969, pp. 9-10 Apud Sass, 2009, p. 77), no prefácio de uma reedição da “Dialética do Esclarecimento” em 1969, apontando a atualidade existente ali de várias das análises sobre os rumos da sociedade capitalista, expõe:

⁸ Utilizamos aqui o termo “poderia”, porque temos a clara noção da possibilidade real da cultura letrada também ter se reificado e ter se tornado um bem cultural, isto é, ter se fetichizado; e de que é o atual modelo econômico e social que precisa ser destruído para que o fetiche sucumba e ser humano tenha chances de florescer.

O desenvolvimento que diagnosticamos neste livro em direção à integração total está suspenso, mas não interrompido: ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras. O prognóstico correlato da conversão do esclarecimento no positivismo, o mito dos fatos, finalmente a identidade da inteligência e da **hostilidade ao espírito** encontram uma confirmação avassaladora. (grifo nosso)

Diante de uma observação crítica dos vários fatos que ocorrem cotidianamente entre os inúmeros moradores das grandes cidades, sejam eles de qualquer classe social, e do comportamento adaptativo, conformado e feliz de tais moradores diante das imposições sociais e econômicas, podemos dizer que avassaladoras se tornaram aquelas imposições. Se nos anos 40 do século passado Adorno (1986, p. 146) podia ainda confiar num certo conteúdo *egóico* nos indivíduos e escrever:

a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto – um esforço que se desenvolve exatamente porque o véu que recobre os mecanismos de controle se tornou tão tênue. A fim de (...) ‘simplesmente’ gostar de música popular, não basta, de modo algum, desistir de si mesmo e ficar passivamente alinhado. Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem.

Atualmente o indivíduo se tornou menos que um inseto perante a gigantesca organização econômica e social que gera as imposições e solicitações a ele, por isso, talvez, no presente momento em que nos encontramos, para que o indivíduo se torne homem, isto é, sujeito, ele necessita muito mais energia do que para se tornar um inseto. No depoimento de uma aluna, já adulta, ex-frequentera do curso denominado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como EJA (educação de jovens e adultos, curso anteriormente conhecido como supletivo), fica explícita a descomunal força dos valores erigidos socialmente pela mediação econômica a que todo homem, mulher ou criança deve aceitar para ser considerado membro da categoria hodierna dos “humanos”. A aluna não vê o menor problema em não ter terminado seus estudos, mesmo num supletivo, e não ter obtido seu diploma de ensino médio, diz ela: “A educação não faz falta! Já estou empregada, trabalho muito e não tenho tempo pra estudar!”. No entanto, a mesma aluna demonstra extrema frustração e raiva quando fala sobre o fato de ter sido reprovada pela segunda vez num teste prático que a habilitaria a dirigir veículos automotores de passeio: “Não acredito que fui reprovada! Já é a segunda vez! Estou irritada, não quero nem falar sobre isso! Não aceito esta situação! Vou para casa e me trancar lá!”. Uma leitura atenta perceberá que a referida aluna diz “trabalhar muito e não ter tempo para estudar” (isto é, frequentar as salas de aula numa escola pública que lhe proporcionará a educação formal), não obstante, encontrou tempo para assistir às aulas teóricas obrigatórias e realizar todas as aulas práticas do curso

necessário para se tornar formalmente apta a ser uma motorista – o que demanda um tempo razoável, já que, devido a uma nova legislação de trânsito, muito mais rigorosa que a anterior, há um número mínimo de horas/aula a ser obrigatoriamente cumprido por cada aluno, para que posteriormente ele possa iniciar as aulas práticas – estas também compostas de um mínimo obrigatório a ser realizado –, e, só depois de ter passado por todo esse processo é que poderá ter acesso aos testes finais que poderão habilitá-lo.

Na análise dos fatos acontecidos e relatados pela aluna, ficam evidentes quais são as necessidades dos indivíduos que ora atravessam o cenário contemporâneo tentando se estabelecer dentro dele. Se, a partir desses fatos, e das atitudes tomadas por ela, refletirmos sobre a articulação das necessidades dos indivíduos com o contexto vigente, perceberemos que a tensão que ali deveria haver, entre indivíduo e sociedade, esvaiu-se. Com essa percepção, evidencia-se o poder de todo um âmbito social opressor aos indivíduos e que acaba por fazer deles, cada vez mais, pseudo-indivíduos, e o que é pior: sem que tomem consciência dessa situação. Nesse processo, com certeza, a Indústria Cultural (levando este conceito para além da pura mídia) atua como um elemento potencializador, pois como nos ensina Adorno (1986, p. 92): “A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores”. Estes adquirem os mais variados produtos (mercadorias) pensando ter alcançado a liberdade e uma condição de vida com mais “qualidade”. Ou, então, uma nova personalidade, já que, segundo Adorno (2007, p. 74), no contexto da moderna Indústria Cultural, “*personality* não significa praticamente outra coisa senão dentes brancos e liberdade de suor e de emoções.” Contudo, os consumidores não conseguem perceber que não guiam, são guiados; e até a falácia da “qualidade de vida”, impressa nas propagandas de obras, produtos e serviços públicos e privados, não passa de um jargão da moda, inventado pelos departamentos de marketing para vender todo tipo de mercadorias, chegando até aos apartamentos – logo, chegarão às propagandas dos jazigos.

Não obstante, no caso concreto da referida aluna, assim como no caso das massas, trata-se de uma questão de obter, num processo psicossocial, status, poder, reconhecimento social, e outras coisas mais que puramente a educação formal nunca proporcionaria a ela no contexto econômico, social e cultural atual. Nunca proporcionaria em razão da atual organização econômica e social ter erigido um clima cultural em que a relação entre humanos e objetos transformou estes últimos em senhores da situação. Há, por parte dos humanos, uma vida não humana, isto é, a razão

e os fins são os objetos e não os seres humanos. A determinação da vida humana está fora do humano. Desta forma, uma educação que traga conhecimento para um melhor convívio com o outro perde seu sentido. Só há sentido naquilo que facilite o trânsito dos indivíduos na socialização pautada pela forma-mercadoria. Dito de outro modo, a aceitação dos indivíduos, e do que se torna importante para eles, somente se estabelece quando se insere no processo de produção e consumo das mercadorias. Há de se deixar nítido que estamos falando de educação formal e não educação para o trabalho.

É evidente a frustração causada aos indivíduos por este ambiente econômico, social e cultural, pois ele está organizado de uma forma em que mesmo quando o indivíduo consegue o que quer o desejo nunca é totalmente satisfeito; o prazer nunca é atingido. Neste movimento o prazer preliminar será eterno enquanto durem as condições que determinam sua existência. O consumidor, ao adquirir uma mercadoria, não se satisfaz totalmente, isto é, de forma perene, já que, logo em seguida, aparecem outras ainda melhores, mais avançadas, prometendo, desta vez, satisfazê-lo completamente. O fetiche se estabelece como senhor da existência, isto é, qualquer coisa ou pessoa para existir deve submeter-se a ele. “A Indústria Cultural ao vender um produto vende também um determinado comportamento” (Duarte, 2008). Ao humano não resta alternativa, a não ser a da experiência fetichista, para fazer parte do quadro humano/objeto, isto é, a comunidade dos consumidores. Nesta, a fragilidade da condição humana é solapada pela identificação com os objetos mercadorias que suprimem aquela situação de imediatez humana (mortal, sentimental, fraca, débil). Em outras palavras, as mercadorias são vendidas com a promessa de alçarem seus usuários – isto é, aqueles que se identificarem com elas cegamente, entregando até suas almas, sem questionamentos, ao fetiche – a um nível para além daquele em que cada um se encontra, basta adquiri-la.

Desta forma ela se transforma no *Kaiser*, e seu séqüito é formado por multidões que projetam sua libido nela. Seja o ténis, o ator, a atriz, o cantor, o comportamento incitado a ser copiado e tido como modelo – e, para isso, toda a indumentária que ele requer – ou o automóvel e sua respectiva habilitação para dirigi-lo, todos são produtos de um processo produtivo em que a mediação econômica – isto é, o valor (Marx, 1989, pp. 41-93) – é quem dita as regras de sua existência ou não, e este poder da produção e reprodução material, calcada no valor, extrapolou o seu âmbito original e atingiu a esfera social e cultural, construindo um processo psicossocial que atinge a todos.

O processo crescente de tecnificação alastra-se e impregna-se nas esferas mais íntimas, de modo que os objetos produzidos se assenhoreiam dos seus respectivos produtores. Os mesmos produtores que parecem se envergonhar diante da força e do poder dos produtos, cujo brilho ilumina tanto a pretensa onipotência quanto a real debilidade de seus senhores. (...) Ironicamente, os aparelhos produzidos pelo ser humano, na qualidade de deus *ex machina*, passam a ser objeto de desejo e adquirem 'vida própria', engendrando um determinado fetiche (...) Os produtores (...) identificam-se libidinalmente com tais objetos. Já seus fetiches, elevados ao posto de 'senhores', não 'admitem' mais ser reduzidos à mera condição de objetos (que de fato são), 'revoltam-se' contra esta lembrança e se vingam de seus produtores, ao provocar a dependência destes com relação à sua 'personalidade'. Ora, se as relações materiais de produção determinam o processo de sociabilização e, portanto, os contornos da identidade do particular de acordo com a lógica do fetiche da mercadoria (Marx, 1984), então a vergonha, projetada nos objetos-mercadoria, considerados verdadeiros refúgios do imediatismo e da vida, tende mesmo a se tornar insuportável. A sensação de frustração conseqüente precisa ser atenuada por meio de uma projeção libidinal mais intensa. E se a vergonha de tal debilidade não pode ser reconhecida, e muito menos debatida numa sociedade ultracompetitiva (...), então resta a promessa de que a dor reprimida possa ser amainada por meio da identificação com os valores de fetiches cada vez mais sedutores e violentos. (Zuin, 2005, p. 5)

A citação acima prova o que afirmamos anteriormente quando nos referimos a um poder descomunal da sociedade sobre o indivíduo. Este último, absolutamente só, necessita se socializar, mas, para isso, na sociedade atual, terá que abrir mão e esquecer completamente de sua individualidade se tornando um vazio a ser preenchido pelos elementos sociais e culturais ora vigentes que, em sua gênese, correspondem à mediação econômica das relações materiais de produção. A tensão entre indivíduo e sociedade, geradora da sublimação conscientemente produtora de experiências, é destruída, pois absolutamente desnecessária para qualquer indivíduo viver nesta sociedade. O fato é que, a mínima constatação dessas prerrogativas, pelo indivíduo para a sua sociabilização, o distancia da educação formal, pois as condições acima expostas a tornam (a educação formal) desnecessária para aquele fim, enquanto as necessidades materiais e as imposições sociais o agregam à comunidade dos consumidores, transformando-o em um cidadão, pois portador dos símbolos sociais. Como para participar dessa comunidade a aceitação e a adaptação sem reservas ou questionamentos são indispensáveis e, sendo assim, a reflexão é absolutamente indesejada, a educação formal se torna mais sem sentido ainda, pois o conhecimento do indivíduo sobre assuntos alheios à Indústria Cultural se torna totalmente prescindível. Usando de outras palavras: o indivíduo, para ser aceito e se socializar totalmente, na atual organização econômica e social, deve se abandonar totalmente a ela, sem restrições, sem pensamentos ou atitudes contrárias, sem peias. Portanto, mesmo a mínima consciência

da inutilidade da educação formal para a socialização dos indivíduos é absolutamente dispensável, já que o próprio ambiente montado pela organização sócio econômica propicia tal socialização.

Essa situação é facilmente constatada numa observação que realizei sobre a relação dos ex-alunos com os que ainda freqüentam aquela instituição. Tal observação foi realizada sobre ex-alunos que nunca se escolarizam; aqueles que deixaram a escola pública por desistência antes mesmo de completarem seus cursos. Estes indivíduos agora freqüentam assiduamente a unidade escolar pública, em que leciono, nos horários de entrada ou saída de algum turno. A socialização destes ex-alunos com aqueles que ainda freqüentam o ambiente escolar é absolutamente plena. Na verdade percebemos que a relação entre eles é ainda melhor do que no período em que eram todos alunos regularmente matriculados. Não há nada que afaste aqueles que ainda estão sob o processo educativo formal e aqueles que se distanciaram dele. Pelo contrário, podemos notar que em alguns casos a proximidade entre ex-alunos e os atuais aumentou tanto que gerou até relacionamentos íntimos e amorosos, além de serem, os ex-alunos, vistos e comentados como exemplos a serem seguidos pelos alunos.

Ao observarmos e analisarmos um caso específico destes ex-alunos, notamos grandes mudanças em seu comportamento e em sua socialização: este era, no período em que freqüentava as salas de aula, um indivíduo tímido, com pouquíssimos contatos sociais com os outros alunos e com várias características de um “homem do campo”, isto é, detentor de um comportamento, linguagem e objetos materiais (símbolos) que revelavam sua proximidade com a cultura conhecida de maneira geral sob a alcunha de “caipira”, e que o categorizavam como um indivíduo da zona rural. Tratava-se também de um aluno com pouquíssimo interesse pela cultura letrada: sentava-se sempre ao fundo da sala, quase sempre não realizava as atividades propostas pelos professores, isto é, relacionadas à leitura, escrita e interpretação. Porém, não apresentava nenhum distúrbio cognitivo – fato este comprovado em inúmeros exames de especialistas (psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, etc.) pelos quais já havia sido levado pela mãe. Este ex-aluno, alguns anos após a sua saída da escola pública pelos motivos descritos acima, passou a freqüentar a porta da mesma escola pela qual passara anteriormente como aluno formalmente matriculado. Ele reapareceu portando os símbolos de uma cultura claramente urbana; mais precisamente, portava os objetos que são produzidos para os jovens fetichizados das periferias pobres das grandes cidades: óculos escuros de várias tonalidades e formatos, roupas largas, tênis enormes, correntes

penduradas no pescoço, e também parecia exibir uma outra postura e linguagem. Nesta sua nova fase ele nunca estava sozinho, e conseguiu até algumas fãs do sexo oposto, chegando mesmo a encetar um relacionamento amoroso com algumas delas.

Neste ponto não podemos deixar de fazer uma comparação, e é grande a possibilidade de sermos considerados maniqueístas ou construtores de uma inflexão na realidade por meio do pensamento; porém, não há como evitar a constatação de que temos provas empíricas exatamente de acontecimentos opostos a estes na seara dos pouquíssimos alunos dedicados à educação formal. Para a maioria destes últimos, a socialização é um pouco mais difícil e os relacionamentos amorosos quase nunca acontecem. É fácil perceber também que, entre eles, os que padecem da dificuldade na socialização não são afeitos a imitar cantores de rap, hip hop, pop, rock, atores televisivos ou membros de gangues norte americanos, como a maioria dos desinteressados alunos das escolas públicas. Tais alunos sofrem também certa discriminação, encetada pela maioria desinteressada, por sua dedicação aos estudos. Não obstante, com isso não queremos dizer que os jovens que se tornam abnegados estudantes são imunes à socialização fetichista imposta pelo sistema produtor de mercadorias, mas sim que dão um pouco menos de atenção aos apelos midiáticos e mercadológicos. Ou, mesmo quando dão igual atenção àquele tipo de apelo, ainda são impelidos a preencher o seu “eu”, ou o seu tempo, de forma um pouco diferente daqueles que foram arrebatados pelo turbilhão social e praticamente se representam pelos produtos simbólicos fetichistas que portam. E também não estamos dizendo que aqueles que têm dificuldade de socialização sejam necessariamente excelentes alunos. O que estamos afirmando é que, no caso do ex-aluno, a cultura letrada, adquirida através da educação formal, foi completamente dispensável em sua socialização com os ex-colegas e outros alunos da escola. Pelo contrário, na atual formação social a socialização parece bem mais fácil quando não há, por alguma das partes envolvidas, o conhecimento daquele tipo de cultura, isto é, se ambas as partes forem semiformados como nos relata Adorno (1996, p. 393):

As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários.

No caso do ex-aluno, o verdadeiro relacionamento dele com outros jovens oriundos de um mesmo extrato econômico, porém, com nuances sociais um pouco diferentes, só aconteceu quando assimilou a cultura fetichista urbana, ou seja, alterou sua imagem por meio de produtos simbólicos pertencentes àquela cultura e passou a aparentar uma nova personalidade identificada aos fetiches que grassam em meio cenário jovem das periferias das grandes metrópoles. Contudo, estes últimos são impedidos pelas condições objetivas, que geram a cultura fetichista, de desenvolverem reflexões críticas acerca do mundo em que habitam – o que possibilitaria ao menos uma resistência àquela cultura, ou até a tentativa de outras formas de experiências de socialização, e não apenas a baseada na forma-mercadoria que ora abarca os produtos simbólicos. Não obstante, aceitam a falsa experiência social, proporcionada pelo fetichismo consubstanciado na forma-mercadoria, como única forma de socialização possível, e aqueles que não se adequam a ela ficam de fora do grupo. Aliás, mais do que aceitá-la, a imensa massa dos seres humanos hoje viventes a recebe goela abaixo de muitíssimo bom grado, quando não corre desesperadamente atrás dela, já que, no contrário, só se encontra o mais profundo ostracismo.

Os fatos ocorridos com este ex-aluno são a prova cabal de que estamos diante de um clima cultural que reduz cada vez mais o espaço para a cultura letrada. Esta se torna desnecessária num ambiente em que os seres humanos para conviverem, isto é, se sociabilizarem, necessitam apenas de bens simbólicos que estão aprisionados numa forma alienante, e de certos jargões, cada vez mais impostos pela técnica a serviço da valorização do valor, e do uso coercitivo de produtos da Indústria Cultural que acirram o valor estético – baseado em modelos construídos por tal Indústria e impostos como naturais – sobre qualquer outro oriundo do uso da reflexão. Há uma supressão do verdadeiro diálogo e em seu lugar são colocadas as frases feitas e irrefletidas, os grunhidos, as onomatopéias e os laconismos monossilábicos. Todos esses invadem os espaços mais íntimos da vida dos seres humanos contemporâneos impedindo a verdadeira experiência da comunicação. Isso gera neles uma verdadeira aversão por diálogos em que haja a necessidade de atenção, concentração, entendimento e reflexão.

O Prof. Ari Fernando Maia (2009, p. 49), num artigo intitulado “Contradições da moralidade na vida danificada”, analisando um excerto de Adorno (aforismo 90 da *Mínima Moral*) afirma:

O que impede a comunicação entre os homens não é o fato de alguma dificuldade orgânica impedi-los de ouvirem uns aos outros. É evidente que surdos podem dialogar com ouvintes (...) O que Adorno aponta é que nos

tornamos progressivamente mais ‘surdos’ e ‘mudos’ por uma regressão da capacidade de ouvir e de utilizar a linguagem, dada a forma em que esta é reproduzida socialmente (...) A linguagem mimetiza a *ratio*, a razão instrumental (...) A linguagem (...) converteu-se em um enorme conjunto de clichês, e educadores e educandos são adestrados para uma utilização que os emudece. Sua função passa a ser meramente descritiva ou classificatória, e há vários exemplos disso: quando ocorrem conflitos violentos na escola, a denominação de tais ocorrências como bullying, na maioria das vezes, substitui o processo de reflexão sobre a violência pela descrição e classificação do fenômeno subtraindo dele seus determinantes sociais e substituindo-os pela responsabilização do indivíduo.

Com esta afirmação o Prof. Ari demonstra que enfrentamos um problema social, e não localizado neste ou naquele indivíduo, o que seria passível de ser mudado pelo ato de volição benevolente de algum educador. Com a intenção de negar peremptoriamente esta última alternativa, assevera o Prof. Sass (2009, p. 80): “Não basta a boa vontade humanitária de educadores bem intencionados para promover a consciência crítica”. Sendo assim, o que se consubstancia diante de nós é um problema objetivo: o desinteresse dos jovens pela educação formal é, portanto, um problema constituído pela formação social contemporânea, e é desta forma que deve ser tratado. Devemos ter em mente que, para solucioná-lo, isto é, resolver o problema do desinteresse dos alunos pela educação formal, é preciso alterar as condições objetivas que lhe dão origem. Condições essas que, por meio de suas mediações, acentuam a característica estética nesta formação social e, com isso, adicionam mais um fator para os jovens se preocuparem ao invés da educação formal. “Ser (na sociedade contemporânea – CAAS) é ser percebido” diz Christoph Türcke (2002, p. 64 Apud Zuin, 2005, p. 7) ao analisar as relações de fetichização microeletrônicas impostas aos jovens europeus do século XXI. Estes, para possuírem uma fundação ontológica, necessitam existir efetivamente enquanto seres participantes do mundo microeletrônico.

Utilizando-nos das análises de Türcke, como possibilidade de entendimento da reificação, pela Indústria Cultural, do mundo dos jovens que ainda não têm absoluto acesso à microeletrônica, podemos perceber que a relação entre eles acontece nos mesmos termos daqueles investigados pelo pesquisador, porém com outros produtos exercendo a função ontológica que foi absorvida pela microeletrônica no país estudado por ele.

E tal como a força de integração do mercado nunca foi apenas uma força econômica ou nunca apenas determinou a possibilidade de se ter ou não emprego, mas *sempre determinou o ser ou não aceito ou rejeitado* e, portanto, ser ou não ser, essa pressão ontológica (...) se transformou numa forma estética, ao mesmo tempo em que o estético recebe, como nunca ocorreu

anteriormente, um peso ontológico. E isso também se conecta ao ser é ser percebido. (Idem, p. 64)

Como que materializado das páginas de Türrcke surge nosso ex-aluno, que parece ter percebido a “pressão ontológica” na prática. Ele foi tragado pela cultura das periferias da urbana aglomeração de seres humanos e, quando emergiu dela, estava completa sua semi-formação. A partir daí, e com nova roupagem, pode aparentar uma “personality” (como nos disse acima, Adorno) e ser aceito, ser visto, ser percebido, ser um “ser” pleno; plenamente falso, pois não importava o quão humano era o ser que portava aqueles símbolos, mas apenas e tão somente os símbolos que ele portava. Pois foram eles (os símbolos) que deram a ele (ser humano) a capacidade e a possibilidade de ser aceito por outros seres humanos e não a educação formal, não a cultura letrada que ele sequer passou perto de conhecer. O sujeito se afirma, porém, absolutamente objetivado, isto é, reificado pelo fetichismo da mercadoria produzida e imposta a ele, que a aceita de bom grado, pela Indústria Cultural. Assim, chegamos a uma situação social e cultural completamente invertida: os bens simbólicos culturais é que portam o ser humano. “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial”. (Adorno, 1996, p. 402). Este começa a ser reconhecido enquanto humano apenas em relação aos bens que possui e que, no caso dos bens simbólicos, conferem ao seu portador um status estético aceitável perante a um determinado grupo social que, no caso específico estudado é o dos adolescentes em idade escolar. Esta inversão de papéis entre o ser humano e o objeto produzido por ele é bem explicada por Karl Marx (1989, pp. 80-83) ao analisar o fetichismo da mercadoria, diz ele:

as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho. (...) Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Aí, os produtos do cérebro Na realidade, a condição de ter valor só se fixa nos produtos do trabalho quando eles se determinam como quantidades de valor. Estas variam sempre, independentes da vontade, da previsão e dos atos dos participantes da troca. Para estes, a própria atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram, ao invés de as controlarem.

Os objetos foram “enformados”, pelo atual sistema econômico, de maneira a se tornarem os atores principais e dirigentes das relações sociais. O clima cultural erigido nesse contexto torna a educação formal totalmente desnecessária, pois, além de ser dispensável para se chegar aos objetos – porém, se fornecermos à educação formal unicamente essa função (meio para se chegar às mercadorias), estaremos

transformando-a numa mera ferramenta utilitária à disposição do sistema – é igualmente dispensável no manuseio deles, porque, como já dissemos, trata-se de uma falácia a tal complexidade das operações dos aparelhos microeletrônicos atuais. Tanto as empresas de softwares quanto as de hardware tentam facilitar ao máximo a operação de seus aparelhos para que qualquer pessoa de qualquer idade possa operá-los. Há, a rigor, um determinado padrão básico de operações que se repete para todos os aparelhos, indiferentemente à origem ou função de cada um deles. Esta facilidade no uso, associada à funcionalidade de socialização desses aparelhos, os tornam um grande atrativo às massas – claro que as milionárias campanhas publicitárias têm sua parte na sedução dos consumidores. No entanto, o vício que esses aparelhos acabam por produzir nos indivíduos se situa nas ações de curta duração e praticamente irrefletidas. É fácil percebermos então, quais os motivos que levam os alunos àquelas declarações que apresentei acima, a saber, aversivas em relação ao pensamento que se demora sobre algum objeto para entendê-lo e analisá-lo. Portanto, a ação cognitiva fundamental e indispensável para a educação formal, o pensamento que se demora sobre um determinado objeto em busca de formas para compreendê-lo, analisá-lo, assimilá-lo e criticá-lo, não encontra um contexto psicossocial favorável para existir.

4.4 Os choques áudio visuais e a aceleração da vida

Porém, existe outro vício produzido por este contexto, e adquirido pelas massas, que também é desfavorável à educação formal e aparece constantemente nas declarações dos alunos entrevistados: o vício nos choques audiovisuais. Os alunos responderam que entre as suas atividades prediletas estão o jogar vídeo game e assistir à televisão. Pois bem, além desses dois aparelhos incentivarem a atitudes irrefletidas por parte de seus usuários, como já dissemos (e nesta categoria poderíamos introduzir o celular e outros aparelhos sonoros igualmente viciantes em seus choques⁹), eles também fazem com que as pessoas se viciem em sua forma de apresentação do mundo, isto é, da “realidade”. Dito de outro modo, os seres humanos são tão expostos às imagens das modernas telas de LCD com tecnologia digital que começam a preferir o mundo por meio desses filtros tecnológicos ao mundo real. Podemos dizer que os estímulos visuais produzidos por aquela tecnologia arrebatam os seres humanos porque estão em toda a parte. Contudo, a ânsia voluptuosa da valorização do valor parece estar erigindo uma

⁹ O vício neste tipo de aparelho é tão intenso que obrigou em 2008 o Governador do Estado de São Paulo a publicar um Decreto proibindo o uso deles em sala de aula.

sociedade em que o choque imagético produzido por aparelhos com tal tecnologia parece suscitar estímulos muito mais prazerosos que a própria realidade, pois quanto mais estes aparelhos invadem a realidade cotidiana das massas de humanos mais estes últimos os desejam. É impressionante a quantidade de pessoas nas ruas, nos transportes públicos, nas casas e nas escolas, absolutamente absorvidas pelas telas de seus celulares. Ou, como nos lembra Zuin (2005, p. 8), “a compulsão de verificarmos, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos observados por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails”. Alguns automóveis já saem da linha de produção, isto é, da fábrica, com aparelhos para exibir filmes em DVDs. As pessoas preferem fazer viagens assistindo a filmes, jogando vídeo games e assistindo a programas televisivos ao invés de apreciarem as belas paisagens pelas quais estão passando.

Tudo isso nos mostra que estamos em meio a uma formação social que excita e desenvolve funções específicas do aparelho sensorial humano em detrimento de outras. No caso das crianças e adolescentes em idade escolar é latente a exploração da sensibilidade visual e, em determinadas situações a tátil – unindo as duas percebemos a função psicomotora sendo exacerbada no uso de vídeo-games e aparelhos microeletrônicos. Esta excitação desmesurada faz com que outras funções sejam esquecidas, a saber, a imaginação, por exemplo; ou, então, a própria reflexão. O que podemos esperar da relação dos alunos com aqueles suportes para a informação e o conhecimento que são absolutamente destituídos daquele tipo de tecnologia dos choques visuais ou apenas de imagens? É claro que serão desprezados, tidos como insuportáveis fontes para “as dores na mente”, como disse um aluno entrevistado; ou apenas tolerados quando “bem fininhos” como disse outro aluno. Os indivíduos, num ambiente cultural como este, têm a urgência de serem satisfeitos apenas visualmente por imagens num determinado formato, mas não reflexivamente. A massa de seres humanos, de tanto ser exposta a uma cultura unicamente imagética, construída e exacerbada pela mediação econômica, tem seus sentidos acostumados a obter prazer apenas a partir de determinadas estímulos sensoriais produzidos pelos choques imagéticos. A leitura, a escrita e a reflexão, sobre algo que o professor diz ou coloca como atividade a ser produzida e ou analisada, são afastadas como fonte de imenso desprazer, explicitam acima os relatos dos alunos. Toda essa situação cultural – produzida pela mediação econômica abarcando as novas tecnologias – que eleva a forma imagética a uma ontologia responsável pela existência ou não de um indivíduo, e pela sua própria capacidade de perceber o mundo (já criado e imposto ao indivíduo

determinando até suas percepções sensíveis), é apresentada por Zuin (2005, pp. 7-8) nos seguintes termos:

De fato, saltam aos olhos os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior. Quanto mais as pontas dos dedos, os movimentos oculares e até mesmo a postura corporal são ‘atados’ a equipamentos microeletrônicos, com um grau inaudito de precisão psicomotora, mas afirma-se o que se pode denominar como a exploração da capacidade de concentração. (...) Se na imanência do próprio modo de produção capitalista se encontra uma dinâmica que vicia, atualmente ela se apresenta na forma do vício dos choques audiovisuais.

A “exploração da capacidade de concentração”, como nos diz Zuin, é também o aprisionamento da capacidade do indivíduo de se concentrar. Esta se torna refém dos choques audiovisuais respondendo apenas a eles. O indivíduo defronte ao tubo catódico ou à tela de LCD não consegue desviar sua atenção devido ao transe hipnótico em que se encontra (as ondas alfa como mencionou acima o Prof. Setzer). Um transe produzido pela rapidez da mudança de cores e luzes na tela, mas que, tão rápido quanto a desnecessidade de reflexão para um jogador de vídeo game que age apenas por ato reflexo, produz prazer. Um fluxo de satisfação tão fugaz quanto um raio atravessa os sentidos do viciado em choques audiovisuais que, de joelhos, suplica por mais daquela mercadoria. Acontece que a violência dos choques é intensa e rápida – o que a torna absolutamente vazia de conteúdo – por isso não forma o indivíduo, mas sim, semi-forma. A energia prazerosa proporcionada pelos choques não cria raízes e, desta forma, precisa ser realimentada por outra, num ato contínuo *ad infinitum* que transforma o ser humano num dependente viciado em choques: mercadorias que perseguem aquele ser, condicionando-o à semiformação. Assim, o semiformado só consegue se interessar, entender, interagir, enfim, processar informações que se encontrem produzidas na forma semiformação, isto é, que não requeiram distanciamento para reflexão; que sejam de fácil identificação, isto é, re-conhecíveis (audiovisuais simplificadas ao máximo, iconografias dão o tom dos novos aparelhos celulares e de microinformática¹⁰); aconteçam num fluxo rápido, intenso e incessante; oriundas de fontes pertencentes à Indústria Cultural (preferencialmente as imagéticas), em suma, estimulem a percepção sem a possibilidade da criação de uma representação mental apta à elaboração de um

¹⁰ Adorno, em seu texto “Sobre música popular” (1986, p. 128) faz alguns comentários sobre a linguagem infantil das músicas modernas. Já no “A Indústria Cultural” (1986, p. 98) diz que os produtores de cinema norte americanos tinham como lema fazer filmes tão fáceis para que qualquer criança de onze anos entendesse.

pensamento autônomo:

Trata-se mesmo de um mecanismo perverso, pois o prazer sadomasoquista que tais choques audiovisuais proporcionam cobra seu preço na danificação do processo educativo/formativo. Ocorre que, além de frágeis, são por demais insuficientes as ligações iniciais entre os estímulos e as representações mentais. O neurônio ‘comemora’ o recebimento de um *quantum* sobre-humano de excitação, mas a velocidade e a força de apresentação de tais estímulos, as quais dependem da velocidade de reposição das ‘novas’ mercadorias, dificultam a possibilidade de que a sensação possa, digamos, criar raízes a ponto de estimular a criação de representações mentais duradouras que poderiam auxiliar o processo de construção de experiências formativas. (Zuin, 2005, p. 10)

Essa dinâmica funciona como um movimento entrópico avassalador para o sistema sensorial dos indivíduos; este tende a estabelecê-la como padrão automático e único de funcionamento.

E são os fetiches, como sucedâneos das experiências humanas que se vingam de seus criadores por meio de uma dinâmica que vicia e que produz um estado semelhante ao da síndrome de abstinência. A poderosa metralhadora audiovisual, para usar uma expressão de Christoph Türcke, dispara seus projéteis nas mais variadas situações do cotidiano e, tal como se fosse uma injeção audiovisual, excita o aparelho perceptivo, ao mesmo tempo em que impulsiona o indivíduo a fruir o choque audiovisual compulsiva e sadomasoquisticamente, até chegar ao ponto de ele se transformar em vício. (Zuin, 2005, p. 10)

A grande velocidade e alta intensidade das mudanças impostas pelos choques audiovisuais, exatamente iguais à velocidade do trânsito das mercadorias (de pessoas ou de veículos) no sistema econômico atual, não permitem aos indivíduos desenvolverem capacidades comportamentais e psíquicas indispensáveis para a educação formal. O aparelho sensorial destes indivíduos, sob a imperiosa necessidade de operação das novas tecnologias, aguçou suas funções psicomotoras ao extremo, resultando em forma de obter prazer. Para qualquer pessoa que viva dezenove horas do seu dia imerso num ambiente desse tipo, se torna extremamente difícil passar alguns minutos fora dele e sem receber nenhum lampejo dos tão prazerosos choques. Daí a síndrome da abstinência, como disse acima o prof. Zuin, que, nas escolas, se consubstancia exteriorizada pelos alunos em atitudes tais como: o mais absoluto desinteresse por exercícios e atividades propostas pelos professores; atos indisciplinados e depredação do patrimônio público; violência contra professores e “colegas”, etc.

Os relatos dos alunos e alunas expõem essa situação o tempo todo: “em casa é da hora correr, pular muro e não pode faltar mexer com os outros (...) gosto de jogar vídeo game no vídeo game eu piro.”; “Gosto de fazer bagunça e conversar sobre aquela

pessoa que não se cuida”; “Eu não gosto de ficar parada no lugar eu sou muito agitada”. Tentar prestar atenção e ouvir alguma explicação dos professores, algo diametralmente oposto dos choques audiovisuais a que os indivíduos estão acostumados, é um verdadeiro castigo divino para alguns alunos e alunas: “Gosto de dançar porque esse é o momento que eu mais fico agitada”; “...eu não gosto de estudar porque os professores falam de mais e a gente fica aqui um mês falando da mesma coisa tem atividade complicada que as vezes não dá pra entender eu sou uma pessoa muito agitada e tem vezes que a gente tem que ficar quieto e em silêncio e isso muito estressante...”; “...eu não consigo ficar parado eu tenho que estar fazendo algo que me agita.” “As coisas que eu mais gosto de fazer é fazer bagunça com os meus colegas...escutar rádio ouvir televisão, os assuntos mais interessantes que passam na tv sobre futebol.” “ Eu não gosto de estudar porque é chato precisa ficar escrevendo e dói a mão. É chato estudar porque você tem que pensar, ficar quieta e prestar atenção e eu acho muito chato, ficar sentada horas escrevendo e ouvindo os outros falarem...Muitas vezes prefiro ficar conversando com as minhas amigas do que sentar quieta e prestar atenção na aula.”; “Eu gosto de ir à cidade comprar várias coisas...”. Os relatos seguem invariavelmente por esse caminho de ódio à educação formal, pois esta implica em pensamento, calma, atenção em algo que não faz parte do vício dos choques – isto é, não abastece o neurônio com a carga explosiva de energia prazerosa que ele está tão ansioso –, além de se manter numa mesma atividade por algum tempo sem mudanças e, na maioria imensa das vezes, sentado ouvindo as narrativas dos professores. Esta última reclamação dos alunos nos faz novamente recordar a emblemática frase de Valéry sobre os dias atuais: “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (Valéry apud Benjamin, 1985, p. 208). É evidente que esta não é uma ânsia natural, mas social, isto é, existe em razão do hábito imposto aos seres humanos pela formação econômico/social moderna.

4.5 A experiência formativa não realizada: a educação formal abortada

Mais uma vez vem à tona o poder de percepção dos pensadores que foram englobados sob a alcunha de “Escola de Frankfurt”, pois, como já assinalamos acima, nas primeiras décadas do século passado Walter Benjamin já detectava a morte da narrativa. Numa incipiente sociedade moderna, aquele estudioso já havia percebido a tendência de não haverem mais nem narradores nem espectadores para a sua narração. Em seu texto “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1985, pp.

197-221), Benjamin assevera a baixa na atividade de narrar em razão da própria experiência humana estar também naquela posição e, segundo ele, em vias de desaparecer totalmente – algo que estamos presenciando. Diz o teórico:

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. (Benjamin, 1985, p. 198)

Para poder chegar a estas conclusões, o autor percebe não apenas a superfície do clima cultural e das atitudes dos seres humanos mergulhados nesse caldo cultural moderno. As análises de Benjamin se aprofundam até chegar às fontes da cultura que propiciam a baixa no ato de narrar. Nelas, ele percebe uma mudança nas estruturas que fornecem margem às experiências dos seres humanos, a saber, as estruturas produtivas capitalistas modernas que avançam sobre o antigo modo de produção ainda baseado no trabalho artesanal.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. (...) *Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (...) seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.* Não admira que ele (Leskov – CAAS) tenha se sentido ligado ao trabalho manual e estranho à técnica industrial. (Benjamin, 1985, p. 206; grifo nosso)

É evidente nas palavras de Benjamin a perda da possibilidade de autonomia e autenticidade humana, isto é, experiência, no ambiente construído pela sociedade industrial que padroniza tudo numa única forma (mercadoria) de produção, consumo e relacionamento social. O sistema industrial produtor de mercadorias iguala todos os objetos e pessoas com o objetivo de trocá-los, isto é, relacioná-los, retirando deles, pessoas e objetos, suas qualidades intrínsecas (o que dificultaria a troca, pois os transformaria em únicos). Temos, então, uma forma social em que a experiência dos indivíduos já é, digamos, experienciada pelo próprio modo de produção anteriormente a eles. Para compreendermos a crítica de Benjamin em relação ao contexto que produziu a perda da possibilidade da experiência, remeter-nos-emos novamente à explicação da sua idéia de experiência, isto é, *Erfahrung*. Para isso, nos utilizaremos agora das explanações de Olgária Matos (2003), diz ela:

Etimologicamente, para experiência, a palavra que Walter Benjamin usa é Erfahrung. O seu radical é “fahr” que significa viajar. No antigo alemão, “fahr” é atravessar uma região, durante uma viagem, por lugares desconhecidos. E a palavra latina para experiência tem como radical “per” (experiência): sair de um perímetro, sair da condição do já conhecido, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões desses acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de “per”, também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum, que é oportunus* – originada de *portus*, que quer dizer saída. Então, as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo. Ora, no presente, com a contração do tempo, a experiência foi abolida. A experiência era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que: narrativas comunicáveis se faziam como modelos exemplares de ensinamentos para gerações vindouras.

Ora, a experiência, então, só pode ser admitida como tal quando acrescenta algo ao ser humano para que ele possa se relacionar e entender melhor o mundo em que vive. Isso significa fundamentalmente adquirir novos conhecimentos e, a partir deles, alterar o comportamento, isto é, a relação com o mundo. Noutras palavras, efetivamente formar-se, ou seja, educar-se. O novo, portanto, o diferente, o desconhecido, são elementos essenciais para que haja a experiência, pois ao serem compreendidos e assimilados de forma crítica, conferem uma autenticidade a quem os assimila. Esta autenticidade é conseguida por meio da autonomia deste último de, durante a “viagem”, apreender e relacionar as informações novas com as que já possui, e erigir daí sua própria formação, alimentando, com isso, sua própria autonomia. É uma dinâmica que vai sendo produzida em camadas ao mesmo tempo em que as produz. Porém, a experiência é um processo que só pode acontecer num movimento lento de contato, análise, e assimilação crítica; nunca num movimento irrefletido de imediata aceitação do que é apresentado e acomodação. A viagem, construtora da experiência, se dá ampliando as qualidades do viajante, num tempo lento de degustação, apreciação, saboreando as experiências; a rigor, vivendo-as.

Mas, na vida atual descrita pelos próprios alunos, o presente eterno é o princípio motor dos dias de cada um deles – aliás, de cada ser humano ora vivente. Pois o padrão de atitudes e comportamentos; a redução das capacidades cognitivas, reduzidas ao puro re-conhecimento do que lhe é imposto desde o nascimento; o estímulo exacerbado das funções psicomotoras e outras imposições objetivas da atual formação econômica e social transformam a repetição em única forma de vida e, sendo assim, impossibilitam a experiência, já que essa é pautada não pela repetição cega de atos, atitudes e

pensamentos (ou não pensamentos) e sim pela adição de conhecimentos. Tal adição só pode acontecer aproveitando-se o tempo, isto é, adentrando-se criticamente novas situações, ambientes, práticas, relações, etc., sorvendo-as em aprendizados, contemplações, impressões e outras sensações que acrescentam importantes elementos em nós mesmos, mas, acima de tudo, em atividade do pensamento. Tal qual o Fedro, de Platão (2005, pp. 55-125) – guardadas as devidas proporções de imposições sociais objetivas –, que, no diálogo com Sócrates, ao encontrar um bom lugar para discutir com seu amigo o discurso de Lísias, sobre o amor, tem, através de seu interlocutor, a possibilidade de refletir profundamente sobre aquele sentimento. Porém, como podemos observar em cada relato dos alunos, isso não é o que encontramos entre eles. O vídeo-game, a televisão, o computador (para alguns mais abastados) e o celular são as fontes de seu contato com o mundo tomando o dia de todos eles. Ora, se esses aparelhos apresentam uma tecnologia que possui sempre um mesmo padrão de operacionalização – imposto em sua forma pela mediação econômica –, isto é, de práticas e (não) raciocínios frente a eles, e um mesmo conteúdo, indiscutivelmente determinado pelos objetivos de ganho e lucro da Indústria Cultural, o que temos é a impossibilidade da experiência objetivada através da relação de produção e consumo em que estes jovens estão inseridos. Isto demonstra uma atitude, inconsciente, muito mais voltada a passar o tempo “matando-o” – ou seja, repetindo sempre os mesmos atos, comportamentos, ausências, sensações e irreflexões –, ao invés de desfrutá-lo, isto é, acrescentando novos pensamentos, atitudes, práticas, enfim, transformando o uso do tempo de quantitativo para qualitativo, alcançando as experiências. É fácil depreender daqui mais um motivo para os alunos não se interessarem pela educação formal, já que esta sempre apresenta novos conteúdos que demandam processos cognitivos intensos e mudanças constantes na forma de construí-los, numa maturação que exige um tempo lento elaboração e re-elaboração.

Contudo, esse tempo lento, fundamental para as verdadeiras experiências, não faz parte da realidade econômica, social e cultural engendrada pela produção industrial capitalista de mercadorias. Nela o tempo lento foi banido, e todos fogem da lentidão e da demora como o diabo da cruz. “tempo é dinheiro”, diz o ditado do apressado ser humano da sociedade industrial produtora de mercadorias. Diante disso, Benjamin assevera: “As rugas, as marcas em nossas faces, são as assinaturas das grandes paixões que nos estavam destinadas, porém nós, os senhores, não estávamos em casa” (Benjamin apud Matos, 2003). E, “não estávamos em casa”, porque já estávamos

atrasados para algum compromisso, e apressadamente saímos correndo, velozes pelas ruas, tentando acompanhar o movimento acelerado da sociedade contemporânea ao invés de viver “as grandes paixões que nos estavam destinadas”. Pois é no tempo lento, calmo e extenso que as experiências são possíveis – é só assim que podemos captar a grandiosidade das “paixões”, é só assim que podemos aprofundá-las e viver as experiências, é somente desta forma que podemos verdadeiramente nos educar. Desse modo, temos, a partir da constituição da sociedade moderna, estabelecendo um ambiente hostil à experiência, nos termos de Benjamin.

O tempo no capitalismo se torna, então, totalmente vazio, pois é um terreno árido para as experiências, devido à velocidade em que a vida dos seres humanos deve ser vivida. Como já colocamos no primeiro capítulo desta viagem chamada Dissertação, a aceleração da produção industrial ultrapassa os muros fabris e invade a vida cotidiana dos modernos. Assim, todos os atos, atividades, produções, relacionamentos, a partir do mundo moderno, sofrem uma contração e passam a existir numa velocidade que os esvazia de sentido e possibilidade de aprendizado, isto é experiência. Surge daí uma única forma para as atividades humanas: a encurtada, rápida, lépida e em mudança constante. Num mundo onde só há essa possibilidade de *práxis*, o ser humano acaba por se habituar, e perder a capacidade de interagir – noutras palavras, viver – consigo, com os outros e com o mundo, de outra forma que não seja curta e veloz. O moderníssimo indivíduo, premido pelo clima econômico, social e cultural, passa a viver nos atalhos e despreza a possibilidade de experimentar atividades demoradas e completas.

O ser humano assimila esta forma e vai à busca, movido pelo contexto, de aprimorá-la, ou seja, aumentar ainda mais a velocidade de suas atividades. Com isso, não aceita mais objetos, ações, interações, atividades que, como já dissemos, não sejam curtas e velozes, e passa a viver no andamento do cronômetro, não suportando qualquer segundo de demora ou inatividade. Basta uma simples verificação da linguagem utilizada nos e-mails ou nas “salas de bate-papo” e constataremos que tanto jovens em idade escolar quanto adultos utilizam abreviaturas das palavras – muitas vezes ininteligíveis para os que não são iniciados nessa prática regressiva – para se comunicar. Os relatos dos alunos, colocados acima, escancaram essa situação comportamental para qualquer um que não queira acreditar e venha a taxar o autor desta obra de exagerado, nostálgico ou conservador. Para estes, podemos acrescentar mais algumas frases de um aluno que reforça o que acabamos de dizer: “...estudar a tarde eu não gosto por que é demorado de manhã não o professore são mais de presa por que de manhã a aula passa

rápido.”; “...na minha casa é muito agitado, a escola é muito lento não tem nada para fazer de muita adrenalina...”. Há também, para comprovarmos o que estamos afirmando, a possibilidade de irmos além dos exemplos dados pelos alunos e prestarmos atenção em nós mesmos. Um simples lembrar de nossas próprias atitudes confirmarão essas análises: quantas vezes ficamos absolutamente impacientes em frente à tela de poderosos – entendam-se velozes – computadores enquanto estes demoraram alguns segundos para executar um dos comandos que nós rapidamente havíamos imposto?

Esta aceleração leva a, no limite, total inação, pois desejamos que as atividades sejam realizadas numa velocidade tal, que seria melhor encontrá-las já prontas, e passarmos a outras que, por sua vez, seguindo a mesma lógica, estariam também concretizadas. Trata-se de “uma renúncia a si mesmo” que traz “prazer de substituição pela identificação com o poder” (Adorno, 1999, p. 102) e chega ao cúmulo da situação exemplificada por Adorno (idem, *ibidem*) na frase: “a música escuta pelo ouvinte”. Essa situação, objetivamente, não permite nenhuma intromissão genuína, autônoma e autêntica do indivíduo sobre o mundo, em razão da mediação econômica que se totalizou. As mercadorias são produzidas numa velocidade cada vez maior e numa padronização nunca antes vista. Para chegar a esse ponto, a tecnologia erigiu condições de controle e precisão incomensuráveis, tanto sobre aquele que produz quanto sobre quem consome alguma mercadoria. Vivemos um momento em que os objetos, os relatos dos indivíduos, as formas de agir, de se comportar, de usar, de (não) pensar, parecem tão iguais quanto alucinatórias. Esta situação (possível de ser constatada numa mera observação dos adolescentes em sala de aula ou pessoas num metrô) parece demonstrar que todo o vestígio verdadeiro humano – como a mão do oleiro – foi retirado daquilo que atualmente identificamos como tal – ousa dizer, hoje, talvez sejamos apenas uma pálida sombra daquilo que poderíamos ser. Afirmamos isso, simplesmente porque humanos, no mínimo não são idênticos, são diferenciados por suas qualidades, comportamentos, decisões, etc. – pelo menos deveriam ser – e para produzir esses traços, é necessário um mínimo de autonomia. O que temos então, como já dissemos em capítulos anteriores, é um “mercado absurdo dos homens sem qualidades” (Jappe, Apud Kurz, 1998, p. 7). E, “No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo...” (Adorno, 1996, p. 396). Em outras palavras, o contexto propício às experiências humanas é totalmente inexistente.

Nesse âmbito perde-se tanto a possibilidade de narrativa quanto o interesse por ela, pois experiências ímpares, ou verdadeiramente humanas (únicas, originais, autênticas, autônomas, fora do mercado dos choques, ou, nos termos de Adorno, vivas) não possuem mais espaço na sociedade industrial, se tornando quase impossíveis, estranhas e desinteressantes:

O *'homem de espírito'*, expressão hoje tão desacreditada, é um caráter social em extinção. O pretoso realismo que o sucede, no entanto, não está mais próximo das coisas, mas simplesmente disposto às custas de quaisquer *toil and trouble*, a ocupar uma existência espiritual e a apoderar-se do que esta lhe traga. Assim desaparecem os jovens ou compositores que sonham em ser grandes poetas ou compositores; (...) A formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização. *'Entendo a linguagem do éter, jamais a linguagem dos homens'*, escrevia Hölderlin; cento e cinquenta anos depois, um jovem que assim pensasse seria objeto de chacotas ou seria entregue, sob a alegação de autismo, a um benévolo tratamento psiquiátrico. (Adorno, 1996, p. 399)

Para os alunos, ter uma experiência formativa, através da educação formal, é absolutamente desinteressante porque o caminho é composto por elementos diametralmente opostos àqueles conhecidos por eles desde sua mais tenra idade, já que não possui mercadorias e choques audiovisuais. Além disso, a aceleração e o encurtamento das atividades no mundo fora da escola impedem qualquer interesse, por parte do aluno, de práticas necessárias à educação formal, isto é, que requeiram uma maior atenção, aprofundamento e, por isso, um debruçar demorado, pensativo, crítico e reflexivo – muitas vezes, ininterrupto – para burilar o produto final de tais práticas. Desenvolver a capacidade de realizar experiências formativas acaba sendo impossível, porque não há contexto para tal, mas também absolutamente desnecessária, pois Adorno (1999, p. 102), se referindo ao que ele chamou de “masoquismo da audição” para criticar o comportamento das massas em relação à música standardizada, demonstra haver uma tendência social que leva ao comportamento adaptativo dos indivíduos modernos. Esta se daria numa relação de troca que resulta na substituição de si mesmos pelo prazer da identificação com o poder. Como “poder”, nosso entendimento nos leva a crer em todo o processo de identificação pelo qual é exposto o ser humano moderno, através da Indústria Cultural, resultando numa conformação do seu comportamento e (não) pensamento em algo denominado “massa” (consumidores, ouvintes, trabalhadores, cidadãos, etc.). Noutras palavras, se identificar com o poder, fazer parte dele, é se entregar aos ditames do sistema produtor de mercadorias, difundidos pela

Indústria Cultural, até não poder ser distinguido mais de nenhum outro elemento produtor ou consumidor, e deixar-se guiar pelas proposições daquela indústria, sem nenhum pensamento, atitude ou questionamento original. Desta forma, a narrativa que se esvai por falta de público, principalmente entre aqueles que mais deveriam ser habituados a ela – ou seja, os alunos –, é um exemplo triste da massificação que obstrui a cultura letrada e impossibilita a educação formal.

Como já foi dito anteriormente, os relatos dos alunos demonstram que, para qualquer um deles, conseguir se sentar e tentar se concentrar na explanação do professor é praticamente impossível: “Não gosto de estudar porque fica seis aulas sentado na cadeira escrevendo professor gritando.”; “Os professores são irritantes porque falam demais.”; “...estudar é preciso paciência...”; “...eu tenho que vim obrigado para a escola...”; “...eu não gosto de estudar por que os professores falam de mais e a gente quais um mês falando da mesma coisa...”; “Eu gosto de ir para cidade do que a escola porque lá é bem mais movimentado do que a escola”; “Eu só gosto de educação física porque é bem movimentado e é bem divertido e legal do que ficar na sala de aula porque os professores só ficam parados espracando coisas...”; “É chato estudar porque você tem que pensar, ficar quieta e prestar atenção e eu acho muito chato, ficar sentada horas escrevendo e ouvindo os outros falarem.”; “eu gosto de jogar bola por que movimenta o corpo na escola você não movimenta o corpo...”.

Estes parecem ser relatos cabais do ser humano semiformado e totalmente avesso à educação formal em razão do comportamento necessário para apreendê-la. As colocações dos alunos também demonstram em sua aparência imediata, portanto numa análise superficial, um entendimento e uma busca de liberdade, consubstanciada na indisciplina e na desordem, porém, numa análise crítica e aprofundada expõem o cego, rígido e fiel acompanhamento dos ordenamentos econômicos e sociais expostos acima: “Eu não gosto de ficar parada no lugar eu sou muito agitada e eu quero as coisas do meu jeito.”; “...não gosto de cumprir normas da escola. O estudo ah eu sei que vou precisar dele em breve quando eu fizer mais ou menos 18 anos mas até lá. Eu me viro.”; “na minha casa eu posso ficar dormindo e assistindo televisão sozinha e sem ninguém me perturbando.”; “Eu gosto é de ficar horas jogando vídeo game Assistindo filmes, desenhos...”; “em casa eu tenho mais lazer (...) em casa eu posso fazer tudo o que eu gosto.”; “programas educativos são muito difícil...”; “...na rua não tem diretoria por isso bagunço à vontade.”; “E não gosto de estudar por que não dá pra assistir muitos programas legais na televisão.”; “Eu também gosto de ficar em casa, dá pra mim fazer o

que eu quiser, ficar com a roupa que eu quiser, sem ninguém ficar falando isso não é roupa que se use, tenha vergonha na sua cara.”; “...as coisas que eu gosto de fazer não se relaciona muito com estudo...”; “...em casa não preciso esquentar a cabeça com nada...”.

Trata-se da materialização do pseudo indivíduo adorniano: aquele que acredita ser absolutamente livre em seus atos e escolhas, mas não percebe a invasão de sua privacidade pela mediação econômica.

Concentração e controle, em nossa cultura, escondem-se em sua própria manifestação. Não camuflados, eles provocariam resistências. Por isso, precisa ser mantida a ilusão e, em certa medida, até a realidade de uma realização individual. A manutenção disso está fundada na própria realidade material, pois enquanto o controle administrativo sobre processos vitais é concentrado, a propriedade permanece difusa. (...) Por pseudo-individuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. (Adorno, 1986, p. 123)

Nas atividades aparentemente mais infantis, pacíficas e ingênuas já se esconde a perfídia da relação econômica, conspurcando a interação social. Basta analisarmos mais de perto uma brincadeira que chega a colorir os céus das periferias paulistas para percebermos que ela foi tacitamente abarcada pela forma mercadoria e engendrou pequenas empresas produtoras em série das conhecidas e seculares “pipas”. Na atualidade, existem nas periferias da região metropolitana de São Paulo várias lojas especializadas na fabricação e venda das “pipas”. Não há mais a artesanal produção desses brinquedos e, com isso, perdeu-se mais um momento propício a várias experiências. A relação social se tornou uma só: mercadológica e, em sua reprodução, passou a vigorar a mais pura competição na venda e entre aqueles que, noutros tempos, apenas brincavam, mas hoje disputam a posição de maiores destruidores das brincadeiras alheias – ação que acontece numa verdadeira batalha aérea entre as pipas manipuladas por seus donos (do chão, através dos fios guia das “pipas”, embebidos numa substância que transforma aqueles fios em verdadeiras navalhas) com o intuito de cortar as “pipas” alheias que, levadas pelo vento, estão nos céus. Como as “pipas” valem dinheiro, há também uma enorme corrida atrás daquelas que têm seus fios guia cortados e jazem de volta ao chão. O objeto material “pipa”, ao ser engolido pela forma mercadoria, passa a carregar intrinsecamente a ideologia da sociedade industrial produtora de mercadorias. As “pipas” passam a carregar consigo o poder de investir com um alto grau de status àquele que a possui, desde o primeiro a comprá-la até aquele que consegue reavê-la quando, numa acirrada disputa, seu dono original perde o seu controle.

Assim, fica evidenciada a totalização da forma mercadoria sobre os objetos e espaços mais recônditos da sociedade atual. Esta forma não tem como escopo a educação formal do sujeito, mas sim sua própria reprodução, isto é, da forma-mercadoria. Para isso, erige um ambiente ávido por ganho e lucro negligenciando qualquer outro aspecto objetivo ou subjetivo. Um exemplo absolutamente claro disso é a Indústria Cultural e seus produtos: estes últimos interessam àquela Indústria apenas enquanto produzem o lucro desejado por ela, após esse período são descartados. Para ela, Indústria Cultural, não importa o exemplo que cada um dos seus produtos fornece à massa de seres humanos, desde que estejam vendendo. Não importa se os ídolos que ela produz, e influenciam multidões, mal tenham passado pela escola e mesmo assim faturem quantias exorbitantes. Para a indústria capitalista não importa se vendam livros, flores ou bombas, mas que estejam sempre vendendo. Não importa se, com sua lógica, construa um ambiente que acelere a vida de todos à velocidade da luz, reduzindo as atividades a nada e impedindo qualquer tipo de experiência, desde que todos comprem mais. Por trás de toda a hipócrita propaganda, veiculada por governos e entidades particulares, sobre a relevância da “educação” para a melhoria da sociedade, se esconde um profundo desdém em relação à educação formal e a todos que nela estão envolvidos. Caso contrário, as preocupações estariam voltadas para a produção de um contexto verdadeiramente voltado à formação, isto é, à cultura letrada por meio da educação formal.

4.6 Possíveis soluções

Do mundo encantado e fantasioso em que vive um grande número de teóricos da educação, desenvolvendo suas idéias de forma desconectada da realidade da maioria maciça das salas de aula das escolas públicas das periferias do estado de São Paulo, ao mundo real vivido cotidianamente por cada professor de educação fundamental e médio, existe um abismo que torna inaplicáveis as recomendações daqueles teóricos nas aulas de grandiosa parte dos educadores. Esse abismo é constituído pela miséria espiritual em que atualmente vive a maioria maciça dos seres humanos. Tal miséria existe pelo fato das massas estarem completamente imersa nas malhas da Indústria Cultural. Numa comparação entre as obras de arte e a Indústria Cultural, diz-nos o prof. Duarte (2007, p. 56):

O ‘servir à verdade’ das obras de arte se manifesta em sua promessa de

felicidade, que, mesmo não constituindo em si mesma a reconciliação propriamente dita, permite uma ‘reprodução ampliada do espírito’, isto é, um aprimoramento intelectual que se choca frontalmente com a menoridade eterna proposta – quando não imposta – pela indústria cultural.

Esse estado de miserabilidade é provocado por uma mediação do acesso aos bens materiais e imateriais que origina carência, numa sociedade que impulsiona todos os indivíduos a se deslocarem à velocidade da luz em direção a tais bens. Ora, estamos então diante de uma formação econômica e social que lança a maioria das pessoas a uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que apresenta a boa vida como repleta de mercadorias (em sua imensa maioria objetos), não fornece a elas as condições necessárias para adquiri-las. Este quadro abissal faz com que os indivíduos mergulhem numa jornada cega em busca de formas para conseguir comprar o que lhe é vendido todos os dias, segundo após segundo desde o início de suas vidas. Além disso, esse contexto se recrudescer com uma série de elementos oriundos da própria estrutura econômica, e que são absolutamente avessos a uma situação propícia à educação formal, a saber: socialização que dispensa a cultura letrada, acontecendo apenas por meio da forma mercadoria; aumento da velocidade de todas as ações dos indivíduos e sua correspondente contração, educação voltada apenas para o trabalho, etc. Nesse trajeto o espírito é completamente esquecido, pois desnecessário e por não haver uma esfera que o estimule. Ele só é lembrado nas igrejas pentecostais, inundadas por seres em busca de outros meios para realizarem os mesmos fins da maioria dos mortais: obter a tal boa vida aqui mesmo na terra, realizando todos os desejos que, na sociedade atual, estão materializados em mercadorias.

Bem, sendo assim, como então fazer com que o indivíduo egresso dessa situação, isto é, num contexto diametralmente oposto ao necessário para se escolarizar, se interesse pela educação formal apresentada pelas escolas públicas das periferias do estado de São Paulo? Com certeza, não é com palavras vazias e belas frases de efeito, dizendo o que todos sabemos e que só daria certo numa situação ideal, isto é, num ambiente sócio-cultural totalmente voltado para a educação formal, onde os alunos já se apresentassem sedentos pelo conhecimento. Neste último caso, a questão seria apenas e tão somente metodológica, porém, deixou de sê-la há décadas – isto é óbvio para qualquer um que retire os olhos da tela do computador por alguns segundos e mire o outro lado da rua, ou um pouco além “dos jardins” de sua casa, e perceba a miséria, tanto material quanto espiritual, que se escancara à sua porta. Ora, dizer, ou não aceitar,

que a atuação mediação econômica e seus desdobramentos, determinantes para a presente formação social e cultural, não interferem no interesse e no relacionamento que um ser humano tem com a educação formal, calcando os estudos da teoria e prática educacional em questões puramente metodológicas ou de conteúdos, é no mínimo má formação intelectual. Uma atitude ainda pior terá aquele que, por meio da crença nos poderes sobrenaturais da educação formal, inconscientemente positive a situação de miséria, acreditando em tal situação como impulso para que o aluno se interesse pela educação formal enquanto instrumento de ascensão social. Este pensamento que, sem se dar conta, transforma um problema social em exemplo a ser seguido, é o erro em que incorre o teórico que, em suas análises, não considera a educação formal, personalizada na forma de escola pública, como parte de uma formação histórico-social, mas sim, como um ente isolado do restante da sociedade, atribuindo a ela vida própria, peso, espaço e poder que não possui.

Para não cometer os mesmos erros acima, acreditamos que as possíveis soluções devam levar em consideração seriamente a alteração da mediação econômica como única forma de socialização. Isto requer uma mudança na produção e reprodução econômica e social. Tal alteração deve ter como escopo principal a retirada da categoria “trabalho”, e das práticas que se convencionou alcunhar com esta palavra, da forma econômica atual, perdendo assim, sua centralidade social. Os constrangimentos, aborrecimentos, subserviências, doenças, individualismo e verdadeira regressão das capacidades intelectuais e humanas a que um ser humano se submete em razão daquela centralidade, com certeza, inviabilizam qualquer tipo de formação voltada à produção de um verdadeiro ser humano. Uma sociedade que, a esta altura do desenvolvimento tecnológico, direciona toda a educação para o aumento das habilidades laborais dos indivíduos, demonstra sua falta de compromisso com uma formação direcionada às letras, à verdadeira cultura e aos valores humanos. A educação fora da escola deve ter os mesmo objetivos da educação formal. Portanto, na atual sociedade, são os elementos econômicos, sociais e culturais que geram nos alunos o desinteresse pela educação formal, e são eles que urgem ser mudados para que o desinteresse dos alunos pela cultura letrada desapareça.

Tal desinteresse é passível de ser observado em determinadas atitudes dos alunos: indisciplina em sala de aula; violência diária contra os professores, prédios escolares, livros didáticos, bibliotecas, funcionários, etc. e em tantas outras situações que demonstram a falta de significado da educação formal na vida dos indivíduos em

geral. É essa a situação a ser revertida; é a aversão pela educação formal que deve ser debelada em todas as suas fontes. O caminho da via institucional é o de fazer com que o estado modifique a atual proposta pedagógica direcionada à formação de mão de obra barata para o mercado e a re-direcione para a formação de seres humanos. A atual proposta pedagógica do Estado de São Paulo para as escolas públicas de nível fundamental II e médio está empenhada em desenvolver nos alunos competências e habilidades que são, tacitamente, formação unicamente para o trabalho – desta forma, semiformação. Como a imensa maioria das vagas geradas pelo mercado de trabalho contemporâneo exige pouca capacidade intelectual e muita disposição para executar várias atividades, o estado assume seu papel e tenta (semi) formar a mão de obra, exatamente como exigem as empresas, isto é, o mercado de trabalho – percebamos com isso que o mercado é imperativo e o estado está a seu serviço, e não o contrário como muitas vezes o otimista incauto e ignorante quer crer. Assim, sob o mando da atual formação econômico-social, e execução do governo do estado há mais de um século, o lado humano da formação dirigida a seus alunos é completamente esquecido pelas escolas públicas. Fritz Ringer (2000, pp. 19-20), em seu estudo sobre a elite intelectual que floresceu na Alemanha no final do século XIX, e sobreviveu até a catástrofe inflacionária e nazista, sob a alcunha de “mandarins” – aliás, ambos (nazismo e mandarins) têm sua gênese e seu desenvolvimento calcados na mediação econômica, cujo poder percebemos também como responsável pela constituição do ambiente produtor daquele desinteresse pela educação formal, não apenas nos jovens em idade escolar, mas em qualquer ser humano hoje vivente –, apresenta o temor premonitório daqueles intelectuais em relação ao contexto que se avizinhava. Para eles, a ascensão do poder industrial do capital traria consigo uma inevitável morte do espírito:

Não apenas na Alemanha, mas também em outros países europeus dessa época, alguns homens letrados temiam que o progresso material trouxesse consigo uma série de graves perigos, sobretudo no terreno da cultura. Passou a ser coisa comum entre os europeus instruídos a manifestação de um certo pessimismo a respeito, sobretudo na década de 1890. Talvez não seja surpresa o fato de indivíduos sensíveis e extremamente cultos apresentarem a propensão a olhar com grande ceticismo a aurora da era das massas e da máquina. (...) Afinal de contas, na era da tecnologia, as questões econômicas e políticas têm de fato um certo anonimato, um quê automático que resiste à orientação (...). Além disso, não há lugar para um sábio numa fábrica (...) No começo dos anos 20 deste século, estavam extremamente convencidos de experimentarem uma crise profunda, uma ‘crise da cultura’, do ‘ensino’, dos ‘valores’ ou do ‘espírito’.

Bem, isso precisa ser mudado se há o intuito de construir uma sociedade de seres

humanos, e não de diplomados semi-analfabetos a realizar inúmeras funções em lanchonetes, postos de gasolina e supermercados, analogamente a zumbis produtores e consumidores de mercadorias. A melhor forma seria, como já dissemos, erigir uma comunidade voltada para a verdadeira formação humana. Para isso, a pobreza, tanto material quanto intelectual, tem de ser atacada com rigor desde suas raízes. Urgem, portanto, mudanças estruturais na mediação da produção econômica da atual sociedade. Pois essas mudanças externas às escolas públicas são extremamente necessárias para preparar os futuros alunos(as), originar e manter neles o interesse pelas “coisas do espírito”. Mas, como para chegar ao espírito e a beleza o ser humano necessariamente precisa ter assegurado a base material necessária à sua sobrevivência, há de se distribuir uma vida digna a cada um deles. Porém, sem erigir uma Indústria Cultural, por todos os motivos que discutimos anteriormente. Não há como ignorarmos o imenso poder de tal indústria produtora de cultura e a importância que adquiriu no capitalismo tardio para a própria reprodução desse sistema econômico. Não há como ignorarmos a influência dessa Indústria na produção de comportamentos, gestos, gostos, pensamentos, etc. nos mais longínquos rincões do Brasil e do mundo. Toda e qualquer pesquisa ou escrito sério sobre educação escolar ou não escolar deve levar em consideração esse âmbito formativo devido ao seu poder de alcance e tácita coação. O indivíduo sozinho é absolutamente impotente diante de tal poder. Sendo assim, somente outra entidade com tamanho poder econômico e capilaridade pode se contrapor à Indústria Cultural. Portanto, o Estado tem o dever de combater tal Indústria, isto é, se realmente deseja formar seus cidadãos. Infelizmente, tal combate não deve ser esperado, pois como nos lembra Adorno (2006, p. 164) as potências do capital se fundiram com o poder estatal.

Mas há também urgentes transformações necessárias dentro das escolas públicas, a saber, a imediata diminuição do número de alunos em sala de aula para que o professor possa realmente acompanhar e dar atenção aos seus alunos e alunas. O número deve sofrer um corte de pelo menos 50% (há casos em que deve ser maior ainda) para que se possam resolver os casos de alunos(as) que terminam o ensino fundamental semi-alfabetizados, porque um mínimo de indivíduos assegura que cada professor consiga dar um máximo de atenção a cada um deles. Contudo, mesmo com esse corte, ainda se faz extremamente necessário que a sociedade como um todo esteja imbuída da consciência voltada para despertar nos indivíduos o interesse pela leitura, escrita, calma, raciocínio, pensamento complexo, etc.

As condições objetivas de aprendizado também devem ser reformadas: prédios,

carteiras, material escolar, etc., pois, na maioria das escolas, estão em frangalhos. O tempo de cada aula, a burocracia e principalmente o número de aulas dos professores devem ser diminuídos com o pagamento de um salário decente. Sobre a formação desses profissionais, acreditamos que a atual campanha de formação que a Secretaria da Educação encampa, juntamente com outras instituições da sociedade, não passa de uma difamação dessa categoria e uma maneira de transformá-la em bode expiatório para as suas (Secretaria) próprias mazelas que dificultam em demasia a educação pública no estado de São Paulo. Somos da opinião que nossos colegas são muito bem formados, dedicados, corajosos e compromissados, senão não estariam a enfrentar as péssimas condições de trabalho, os baixíssimos salários e as humilhações e constrangimentos impostos, ano após ano, governo após governo, pelas várias (os) secretárias (os) da educação deste estado. Os professores das escolas públicas do estado de São Paulo são verdadeiros heróis por conseguirem realizar o seu trabalho em meio a um ambiente hostil, fruto de uma sociedade absolutamente avessa ao que costumamos denominar cultura letrada.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Divertir-se significa estar de acordo. Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A libertação prometida pela diversão é a libertação do pensamento como negação.

Theodor W. Adorno – A Indústria Cultural

Este estudo, calcado em referencial teórico filosófico que leva em consideração pesquisas e observações sobre a economia e a cultura da sociedade moderna, demonstra que a relação de ensino e aprendizagem entre professor e aluno depende, em grande parte, de fatores externos a essa relação, e não exclusivamente ao processo educativo reduzido ao âmbito escolar. A rigor, para que este processo educacional formal se efetive, são necessárias, anterior e exteriormente a ele, condições que propiciem o interesse dos educandos por seu conteúdo e que, além disso, tragam uma forma de uso do raciocínio, pensamento ou reflexão, que seja pelo menos próxima daquela utilizada por aquele processo. São exatamente essas condições que não existem na atual formação econômica e social responsáveis pelo caldo cultural onde mergulham os alunos desde sua mais tenra idade, isto é, a maior parte do tempo de suas vidas mesmo quando em contato com o mundo da cultura letrada. Isto mina qualquer afirmação sobre a relação professor e aluno que não leve em consideração os fatores sociais, econômicos e culturais em que ambos estão inseridos. Há também, em tais afirmações, uma complexificação muito maior para o entendimento do contato entre professor e aluno, com escopo encerrado no universo da cultura letrada, já que percebemos a necessidade de estender o processo educativo para além muros da escola pública para poder

compreendê-lo no intra-muros daquela instituição de ensino.

Ainda há aqueles que insistem na concepção reducionista de que os problemas da educação formal residem apenas no minúsculo universo da sala de aula. Estes são pessoas que geralmente se encontram distantes tanto da sala de aula das escolas públicas de ensino fundamental e médio quanto da cultura produzida e absorvida pelos adolescentes que a freqüentam. Não obstante, afirmam isto, influenciados pelo mesmo clima de reificação que se coloca sobre toda sociedade atual. Tal clima leva muitos pensadores ao desenvolvimento e aceitação de argumentos e teorias equivocadas e a um total distanciamento do que poderia vir a ser uma crítica radical. Esta, se elaborada, poderia perceber a verdadeira origem dos problemas enfrentados hoje, e há muito, pela educação formal – que perdeu seu status na sociedade contemporânea, já que, premida pelo imperativo econômico, tenta voltar seu currículo a uma formação profissional (dissimulada em termos como “habilidades e competências”) –, pois possui em sua tradição uma estrutura curricular voltada claramente para a formação humana, daí advém o problema já identificado por Adorno em meados do século passado:

As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre o qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. *Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários.* (Adorno, 1996, p. 403; grifo nosso)

Movidos apenas pela tradição cultural e teórica, senso comum calcado nas opiniões construídas pela mídia (que infelizmente assola até os doutos, respeitados e renomados educadores das mais diferentes vertentes) ou por interesses de grupo, ainda hoje existem aqueles que redundam em um argumento absolutamente anacrônico e prejudicial aos profissionais do ensino público em nível fundamental e médio, pois ter como certa a possibilidade de influência dos professores da escola pública sobre seus alunos, implica em taxar aqueles que não conseguem tal feito como incompetentes e mal preparados. Não obstante, para os professores que vivenciam o cotidiano da sala de aula das escolas públicas paulistas fica nítida a ínfima atenção que conseguem de seus alunos quando o assunto é relacionado ao conteúdo ou forma inseridos na educação formal, já que mesmo apelando para métodos e teorias pedagógicas variadas e modernas, o desinteresse persiste e os resultados são frustrantes.

Isto ocorre porque o clima cultural atual, externo à escola pública, influencia e

conduz totalmente os seres humanos, não sobrando quase espaço algum para o próprio indivíduo, e muito menos para a educação formal com sua cultura letrada. Wolfgang Leo Maar (2008, p. 7), com base nas colocações de Adorno sobre Indústria Cultural, nos lembra: “jamais fomos menos donos de nosso nariz, por conta das imposições da lógica do mercado e do capital”. Tanto este “não sobrar espaço” quanto a perda do controle “sobre nosso nariz” acontecem porque é praticamente inexistente o espaço de autonomia que o sistema social econômico produtor de mercadorias, intensificado pela Indústria Cultural, reserva a cada um de nós. A todo o momento estamos agindo, pensando, gostando ou desgostando, nos comportando, apreciando, enfim, nos pautando por regras erigidas de relações sociais externas a nós, mas que, no atual sistema, são internalizadas de uma maneira tão contumaz, que nos parecem nascidas a partir de nós mesmos, portanto naturalmente humanas e não sociais. A técnica fornece os mecanismos para essa internalização, a serviço do mercado, que reduz ainda mais o espaço interno do ser humano. “A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual.” (Adorno, 2006, p. 100) Igualando tudo a tudo, o sistema produtor de mercadorias apenas aceita – e, ajudado pela Indústria Cultural, acaba por construir – seres humanos que nada mais sejam que outras mercadorias e, desta forma, também foram destituídos do que realmente eram para se tornarem seres não reflexivos, pois a Indústria tomou a eles essa tarefa:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço por ela prestado ao cliente. (...) Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico. Tudo vem da consciência, em Malebranche e Berkeley da consciência de Deus; na arte para as massas, da consciência terrena das equipes de produção. (Adorno, 2006, p. 103)

É, portanto, uma situação antinômica, pois esse clima é diametralmente oposto ao necessário a um ser humano para que ele se relacione com interesse e prazer com a educação formal. Ora, se fora da sala de aula – ambiente onde a vida (ou, podemos dizer, as relações sociais) realmente é gerada, acontece e se reproduz – não há a menor necessidade de pensamento, reflexão, distanciamento do que é apresentado como verdade para possibilitar uma averiguação – sendo imperativo nesse âmbito, na atual organização econômica e social, unicamente a mais pura aceitação e adaptação às imposições de tal organização –, os alunos tendem a manter o mesmo comportamento

em sala de aula, a saber, a mais profunda ojeriza por atividades que requeiram a leitura, a escrita ou concatenações complexas. Se nesse ambiente, para assimilar a cultura letrada discutida pela educação formal, lhes é exigido, e absolutamente necessário, uma postura intelectual inteiramente oposta, eles dificilmente aceitarão. Nossas observações, conversas com colegas e experiências em sala de aula, demonstram claramente que é isso que ocorre no atual momento, ou seja, a cultura letrada, a alma da educação formal, não exerce absolutamente nenhum fascínio sobre os alunos de ensino fundamental e médio das escolas públicas das periferias do estado de São Paulo. Pelo contrário, há o mais profundo desinteresse por conteúdo e forma inerentes àquele tipo de educação. Mesmo aquele mínimo de alunos que se aplica nos estudos o faz com objetivos outros e não a formação propriamente dita, isto é, mudanças em suas atitudes, relações com os outros e humanidade a partir do conhecimento; o prazer obtido com a leitura e a descoberta, enfim, processos propriamente humanizadores que, muitas vezes, acontecem inconscientemente a partir da execução e reflexão sobre determinados conteúdos, práticas, leituras, discussões, etc. que são essencialmente ligadas à educação formal. A rigor, estas são atividades que poderiam estar espalhadas por toda a organização social, porém são impedidas por essa própria organização. Dessa forma, aquele mínimo de interessados e aplicados nos estudos postulados pela educação formal o são por inúmeros motivos, menos a verdadeira formação: o escopo de ascensão social por meio de cursos técnicos profissionais, profissionalizantes; um presente prometido pelos pais; e uma quantidade menor ainda estuda com vistas a um futuro vestibular.

Este cenário se deve a um contexto completamente avesso à cultura letrada – o que inclui a maneira de adquiri-la, pois esta necessita e visa uma formação humana baseada na reflexão e não apenas na aceitação imediata e no re-conhecimento do existente, como é o atual ambiente da sociedade produtora de mercadorias. Neste, temas como solidariedade, companheirismo, autonomia, liberdade, enfim, valores essenciais à formação de um ser humano, desaparecem objetivamente do cotidiano, ou então, quando aparecem, são totalmente falsos, porque eivados do fetichismo da mercadoria. Daí que, com o objetivo de vender algum produto, as empresas tacitamente apresentam aos incautos consumidores a verdade das relações sociais na sociedade produtora de mercadorias, isto é, elas objetivamente só podem acontecer a partir das relações econômicas estabelecidas por aquele modo de sociedade. Explicitando o que estamos querendo dizer: a felicidade familiar só pode ocorrer no momento do uso coletivo de determinada marca de margarina, automóvel, condimento, etc.; o mesmo ocorrendo com

a solidariedade e outros valores humanos. Estes perdem sua gênese nas relações humanas e passam a ser fundados a partir de determinadas mercadorias que, por sua vez, e em sua forma social, determinam aquelas relações. Ora, ao se reconhecer tal complexidade na produção e re-produção dos seres humanos, fica evidente que a escola sozinha não tem força suficiente para re-introduzir aqueles valores em sua forma original, isto é, humana, na (des)ordem dos dias. O que dizer então, de conseguir – ela, escola pública, sozinha, personalizada na figura de seus heróicos professores – despertar o interesse dos seres humanos advindos de tal realidade por assuntos que dissecam o real imediato e vão muito além dele, como os tratados pelo conteúdo inerente à educação formal? O filósofo Luc Ferry, escrevendo sobre Kant, reflete sobre essa questão educativa/formativa moderna:

hoje é quase impossível ler diretamente Kant. Não que suas teses sejam, por si sós, tão difíceis ou obscuras como às vezes se supõe. Mas o fato é que não pertencem – ou não mais – à cultura geral das *pessoas cultivadas*. As questões às quais elas trazem respostas desaparecem do campo de nossas preocupações ordinárias, de maneira que praticamente já não são admitidas, em todo caso não mais sob sua forma original, no espaço público. (Ferry, 2009, p. 8; grifo nosso)

O clima cultural que foi engendrado desde o início do capitalismo industrial obstruiu qualquer gérmen de interesse, necessidade ou preparação (cognitiva ou motora) para a educação formal. Se as atividades que exigem concentração, calma, reflexão, tenacidade, silêncio e quase imobilidade total foram banidas deste mundo, isto é, do universo externo à escola pública, tal qual Lúcifer do reino de Deus, restando em todos os campos da vida do ser humano as frenéticas atividades mecânicas e automáticas em alta velocidade, como afirmar que há incompetência no professor que não consegue fazer com que seus alunos realizem, durante quatro ou cinco horas, atividades que necessitam, para serem efetivadas, exatamente daquelas atitudes banidas do cotidiano extra-escolar?

O professor se torna a representação daquilo a não ser seguido, mas sim odiado, pois exige dos alunos um tipo de comportamento, atitudes e atividades práticas que são hoje absolutamente desprovidas de propósito e prazer – e até, ousaria dizer, desnecessárias para a vida da maioria das pessoas na atual formação econômica e social. E, com isso, não quero dizer que os métodos de ensino utilizados pelos professores estejam errados e que eles devam desenvolver uma fórmula mágica para atrair a atenção de seus alunos, fazendo com que eles se interessem pelo conteúdo de sua disciplina e,

desta forma, ser envolvidos pela educação formal. Pelo contrário, a única conclusão a que podemos chegar é a de que o atual clima cultural produzido e desenvolvido pelo capitalismo tardio, em sua fase avassaladora de produção de mercadorias, é diametralmente oposto a um ambiente propício a engendrar nos indivíduos o interesse pela cultura letrada veiculada através da educação formal nas escolas públicas. Isto destrói qualquer possibilidade de se acreditar numa factível influência dos professores sobre seus alunos gerando animosidades entre eles.

É fácil deduzir daí, também, a indisciplina, a violência, a destruição do prédio escolar, etc. É a verdadeira formação do ser humano que rola ladeira abaixo e, sobre isso, podemos fazer várias citações de Adorno (1996, pp. 397-398) que comprovam nossa tese da responsabilidade da organização econômica e social na destruição da fertilidade do solo formativo e, até, uma crítica às tão discutidas – e imprescindíveis, na opinião unânime dos teóricos da educação – “avaliações”, que são verdadeiros frutos do sistema de fábrica, invasor da vida humana:

O que é exclusivamente espiritual, e que a outra coisa não pode servir diretamente, *não deve ser medido* apenas por sua finalidade. (...) Não se trata de um estado de coisas isolado da história do espírito, que é também social. O espírito está vinculado a isso e não cabe esperar que ninguém prove sua identidade social nem com ele, nem, em geral, com sua objetivação como formação cultural. (...) O momento de espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bérghson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza *a formação enquanto algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, se decompõe na agressiva luz das avaliações.* (Grifo nosso)

Porém, como já dissemos, o problema da falta de interesse dos alunos pela educação formal não reside numa simples questão relativa às exigências do professor para com seus alunos. Devemos frisar, então, que não se trata de uma situação teórico-metodológica tanto quanto o aporte teórico e metodológico é a base desta reflexão. Pois se a pura teoria didático-pedagógica é insuficiente para entender o problema objeto desta pesquisa e postular caminhos para resolvê-lo – caso ela fosse suficiente, ele (problema) já não existiria neste momento, e esta pesquisa muito menos –, é a partir de outra vertente teórica, não especificamente concernente à didática e à pedagogia, mais abrangente e de metodologia que parte do concreto para o abstrato que percebi as origens de tal problema. Ainda continuando na mesma formulação, posso dizer que é a partir de observações da organização da estrutura das relações sociais concretas e da reflexão crítica sobre elas que o pesquisador/educador deve guiar-se. Assim, devem se atualizar aqueles que ainda remetem unicamente aos pais a culpa pela má educação dos

filhos – esta, resumida a comportamentos violentos, indolentes, irresponsáveis ou francamente bárbaros –, pois já nos anos 40 do século passado os autores da Teoria Crítica haviam enxergado nas famílias burguesas a inelutável derrocada da autoridade dos pais sobre os filhos, graças ao desenvolvimento do capitalismo que ultrapassava sua fase liberal:

A possibilidade de tornar-se sujeito econômico, um empresário, um proprietário, está completamente liquidada. As empresas autônomas (incluindo-se aí as mais humildes lojinhas), cuja direção e transmissão hereditária constituíam a base da família burguesa e da posição social de seu chefe, caíram numa dependência sem perspectivas. Todos tornaram-se empregados e, na civilização dos empregados, desapareceu a dignidade (aliás duvidosa) do pai. (Adorno, 2006, p. 127)

Há mais a ser dito na atual constituição cultural dos pais: o ambiente em que eles são educados é exatamente o mesmo que os filhos, isto é, aquele constituído pelo estádio de futebol, pela novela, pelos ícones da música, as celebridades inebriantes, a rigidez mecânica da produção (seja na lanchonete, na portaria, na fábrica ou nos escritórios), o consumo a qualquer custo do último produto lançado (pois a necessidade dele está fora de discussão já que foi retroativamente constituída pela Indústria Cultural), enfim, as relações sociais em que os pais estão imersos são exatamente as mesmas que os filhos. Sendo assim, ambos recebem a mesma educação, portanto, a irreflexão e a barbárie já são vistos como naturais pelos pais¹¹. Deste modo, é somente percebendo a abrangência, a avidez das relações sociais produzidas e alcançadas pelo sistema produtor de mercadorias que poderemos vislumbrar e entender os problemas da sala de aula emanados de um profundo desrespeito dos alunos por seus professores e pela educação formal. Urge, aos pesquisadores e teóricos, que não se reportem à educação como se ela se reduzisse apenas à sua área formal institucionalizada, e também que não a abordem de maneira limitada, isto é, enquanto um momento isolado da totalidade social. Pois, se seguirmos rigorosamente a lógica dialética hegeliano/marxista, não é possível um momento (negativo) excluir a totalidade; pelo contrário, é a totalidade que inclui e exclui tais momentos. Se atentarmos para as palavras do Prof. Grespan (2002, pp. 33-36), colocadas abaixo, e fizermos uma analogia com a situação da relação entre escola pública e sociedade chegaremos a tal conclusão.

¹¹ Vide a notícia veiculada pelo site <http://notapajos.globo.com/lernoticias.asp?id=29312> em 16/09/09 de que uma aluna briga com outra na saída da escola por incentivo de sua progenitora, isto é, um ser que, na atual organização social, responde pela alcunha de “mãe”. Talvez, um ser como esse conseguisse amedrontar até os ferozes Hunos, por isso, não ofenderei a memória dos povos taxados como bárbaros equiparando-a a tais povos.

Diz Theunissen, num dos mais importantes estudos sobre o tema, que ‘em Hegel (...) o mesmo todo se separa em duas totalidades. Fundamental desta forma a contradição, é impossível para Marx. Pois em seu modelo é só o capital, e não o trabalho, que se põe como totalidade’. (...) Em outras palavras, ao mesmo tempo em que tem de incluir em si a força de trabalho como seu momento variável, para se valorizar e se definir enquanto capital, ele também tem de excluí-la enquanto possível totalidade, pois se esta o fosse, deixaria de produzir para ele e, com isso, ele deixaria de ser capital. (...) Pois só o capital compõe uma totalidade com seu outro, incluindo-o a si e simultaneamente excluindo-o de si.

Por isso, para aqueles que já se esqueceram, lembramos novamente as proféticas (porque há tempos, aqui no Brasil, as “reformas pedagógicas” só se prestam realmente a “abrandar” as necessárias e urgentíssimas mudanças e exigências a serem feitas aos que devem ser educados e, principalmente, a todas as instâncias que educam, sendo a escola a menor delas) palavras de Adorno (1996, p. 388)

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade (...). O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a ser compreendidos.

O capitalismo industrial produtor de mercadorias possui uma lógica interna que não permite a ele preocupações fora do âmbito de sua auto-reprodução. Isto não deixa margens para digressões de cunho humanístico, a não ser que sirvam como alimento para o tautológico movimento imanente do sistema, isto é, o ganho e o lucro. Porém, ao participar do círculo vicioso da lógica reprodutora capitalista, um ente humano deixa de sê-lo e passa a ser mercadoria: “Eu me olho no espelho e vejo uma mercadoria” (Pondé, 2007). Desta forma, se há uma verdadeira intenção social de educar com o sentido de formar seres humanos, primeiramente se deverá quebrar a lógica desse sistema para que possam existir seres humanos a serem formados. Talvez seja esta a única solução para que não tenhamos exclusivamente escolas públicas de formação para o trabalho, abarrotadas de indivíduos na frente de computadores e sonhando com as mercadorias que obterão com o salário do emprego vindouro – sonho que, não podemos deixar de mencionar, em sua imensa maioria das vezes não se realiza.

Porém, diante de nossos olhos se enrijece a cultura do consumo como único caminho para a felicidade. Todos devem auto abandonar-se à diversão estabelecida pela Indústria Cultural a qualquer custo, somente isto importa: consumir produtos ou serviços, isto é, bens culturais que não formam, mas semiformam. Vemos assim que os produtos desenvolvidos originalmente para entreter o cansado e entediado operário que, à noitinha, chegava ao seu “home sweet home” foi, aos poucos, se ampliando e se multiplicando numa diversidade de mercadorias culturais que se infiltram até os poros dos seres humanos produtores de mercadorias. Neste ambiente não há espaço para a seriedade formativa da educação formal. A beleza, o raciocínio elaborado e complexo, o respeito pelo outro e a severidade da verdadeira felicidade foram banidas, pois necessitam de tempo para serem atingidas e como “tempo é dinheiro” o sistema produtor de mercadorias juntamente com a Indústria Cultural opta pela imediaticidade do riso falso e fugaz que, infelizmente, é assimilado por todos. Assim, felicidade e alegria momentânea – falsa, pois calcada na irracionalidade e na humilhação do outro – foram confundidas com o objetivo de vender todo tipo de mercadorias.

O triunfo sobre o belo é levado a cabo pelo humor, a alegria maldosa que se experimenta com toda renúncia bem sucedida. Rimos do fato de que não há nada de que se rir. Fun é um banho medicinal, que a indústria do prazer prescreve incessantemente. O riso torna-se nela o meio fraudulento de ludibriar a felicidade. Os instantes da felicidade não o conhecem (...) Mas Baudelaire é tão sem humor como Hölderlin. Na falsa sociedade, o riso atacou – como uma doença – a felicidade, arrastando-a para a indigna totalidade dessa sociedade. Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar (...) Um grupo de pessoas a rir é uma paródia da humanidade. São mônadas, cada uma das quais se entrega ao prazer de estar decidida a tudo à custa dos demais e com o respaldo da maioria. *Sua harmonia é a caricatura da solidariedade*. O diabólico do riso falso está justamente em que ele é forçosamente uma paródia até mesmo daquilo que há de melhor: a reconciliação. (Adorno, 2006, p. 116)

Numa sociedade em que a única opção de lazer nos finais de semana de milhões de seres humanos é gargalhar de pessoas que são colocadas em situações vexatórias por programas veiculados em vários canais de televisão, as palavras de Adorno, expostas acima, são de estarrecer os lúcidos leitores. Elas demonstram o quanto a sociedade produtora de mercadorias e a Indústria Cultural destruíram os seres humanos. Sendo assim, para falar em formação humana devemos destruir a Indústria Cultural e formar outra sociedade, não mais produtora do fetiche, mas sim de humanos. É a situação objetiva que deve ser alterada para a educação formal vingar e, com ela, a cultura letrada. Pois como o professor pode ensinar solidariedade – em 50 minutos e apenas com palavras – para alunos que passam o restante do tempo de suas vidas sendo

ensinados a golpes de marreta (por meio de imagens, músicas, filmes, etc.) a rir de tudo e de todos, a fazer piada do sofrimento alheio, a desconhecer o sentimento de alteridade, a se entregar a potência estabelecida como poder e arreganhar os dentes – numa atitude regressiva e mimética que o remete aos anfíbios prestes a abocanhar sua presa – toda vez que o outro ser humano tropeça ou cai? Não é à toa que Adorno (2006, p. 138) percebeu que, no capitalismo tardio, com a ajuda da Indústria Cultural, “personality” passou a significar “dentes deslumbrantemente brancos e axilas livres de suor”.

O processo de adaptação a esta sociedade é executado de maneira imperceptível pelos seres humanos, pois estes acabaram por se tornar sujeitos objetizados pelo sistema produtor de mercadorias. A adaptação ao que se é apresentado como real se tornou naturalmente o único caminho a seguir. Esta naturalização é devida a uma total inconsciência do próprio processo adaptativo por parte dos seres humanos envolvidos nele. Um total congelamento da relação educativa no âmbito da adaptação e um esquecimento do pólo da resistência, da contraposição. Isto revela um momento de ampla irreflexão, com pessoas se ajustando automaticamente ao real sem questioná-lo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (...) Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças, encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. (Adorno, 2004, pp. 2-3)

O “agressor” é o real nos moldes da atual sociedade produtora de mercadorias. Este foi criado pelos homens, porém escapou ao seu controle e passou a agredi-lo, pois exige dele que se adapte sem resistência a um sistema econômico e social que não está a serviço do ser humano, mas sim a serviço de si mesmo num giro tautológico que pode durar a eternidade se o homem não se apropriar do outro pólo educativo e resistir a esta desumanização imposta. O real exige adaptação, e consegue, quando passa a gerar, no mercado de trabalho, empregos precários que, para serem executados, necessitam baixíssimo nível de raciocínio, isto é, baixa escolaridade, e, para corresponder a esta

demanda, ou seja, gerar a mão de obra para aqueles empregos precários¹², permite um nível de desinteresse altíssimo dos alunos em relação à educação formal. Mais do que isso, aceita em suas fileiras de trabalhadores e consumidores indivíduos diplomados pelas escolas públicas, mas com grandes dificuldades de leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas e cálculos elementares de matemática¹³, exatamente porque este “real”, para existir, não necessita de um exército de indivíduos extremamente cultos. Pelo contrário, sabe-se que no início da Revolução Industrial, em determinados setores da operacionalização de máquinas estratégicas para o setor, eram contratos exatamente indivíduos absolutamente idiotizados, para que não se corresse o risco do indivíduo aprender o processo de fabricação ou algum segredo e, com isso, o passasse adiante a algum concorrente.

Percebemos então que, neste mundo de possíveis empregos, a barbárie já está instalada, pois não é o ser humano o ator principal, mas sim, a mercadoria num plano subjetivo que divide o palco com o próprio reproduzir do sistema num ato *ad infinitum*. O sonho kantiano da maioria do homem, por meio de uma Razão emancipatória e libertária (Cf. Kant, pp. 100-104), foi esmagado pelo pólo instrumental da Razão, utilizada como enzima catalisadora do processo de expansão econômico. A educação formal humanizadora não consegue espaço num mundo onde as relações sociais não acontecem entre humanos, mas sim entre coisas (Cf. Marx, 1989, pp. 94-95), pois o quê humanizaria? O ato vilipendioso do moto-boy que, com seus pés ou capacete, quebra o espelho retrovisor de um automóvel, vingando-se do motorista que não lhe concedeu espaço, é o exemplo claro da bárbara inversão atual: a relação entre coisas mediada por pessoas. Que pode o conhecimento em meio a relações sociais objetivas tais como essas? Criticar com veemência é a resposta. Porém, a crítica não deve se dirigir apenas ao aparente, mas deve atingir o cerne da produção de relações sociais mergulhadas na barbárie. Mesmo assim, o discurso pautado na certeza de uma alteração na consciência, por meio da educação formal, que produzirá mudanças na realidade, não leva em consideração a forte coibição imposta pela própria realidade social baseada no

¹² O site www.gestãosindical.org, publicou que em 2008, 80% dos empregos gerados no Brasil são de no máximo dois salários mínimos. Com este salário fica óbvio que não se tratam de empregos com grande exigência no que tange à escolaridade dos candidatos.

¹³ A Síntese dos Indicadores Sociais de 2008, divulgada em 26/09/2008 pelo IBGE, com base em dados de 2007, aponta que 1,3 milhão das crianças de 8 a 14 anos de idade não sabem ler e escrever, apesar de 1,1 milhão frequentar estabelecimento de ensino. Desse número, 65,3%, ou seja, 745,9 mil vivem no nordeste. Ainda segundo o estudo, entre os alunos de 14 anos, que deveriam estar em vias de concluir o Ensino Fundamental, 46,8% não sabem ler e escrever apesar de frequentarem a escola.

imperativo econômico. A formação econômica e social atual produz o desinteresse pela própria mudança quando impede os homens, mulheres, adolescentes, crianças e velhos de perceberem a origem da maioria dos males existentes na organização social atual e enxergarem a possibilidade da existência de outra sociedade, livre de fetiches e baseada em relações livres e iguais entre os seres humanos e entre estes e a natureza. Isto é o que acontece quando todos são impedidos de pensar e abandonam a capacidade de reflexão porque “dá dores na mente” como escreveu nosso aluno do ensino fundamental. Estas são dores fisiológicas, mas produzidas socialmente. São dores talvez inexistentes para Sísifo que, segundo Camus (2008, p. 139), quando descia a montanha para reiniciar seu infortúnio eterno podia se entregar aos seus pensamentos e, com isso, ainda manter sua sanidade, autonomia, consciência e humanidade. Nos dias de hoje, para que o conhecimento difundido pela educação formal pudesse algo, primeiramente os indivíduos deveriam se interessar por ele, desejá-lo. Porém, na atual sociedade, somente se almeja o que a Indústria Cultural manda, isto é, o prazer imediato, o entretenimento travestido de cultura, a fugacidade, a agitação e a rapidez (importadas das linhas de produção fabris sedentas pelo aumento da produtividade a qualquer custo) e o caminho mais curto para chegar até qualquer lugar ou coisa. Bem, em todos esses casos, isso não se coaduna com a educação formal.

A constatação do atual clima cultural da impaciência nos remete à base do modo de produção capitalista industrial, isto é, aos processos fabris. É nesse âmbito que o tempo do relógio se torna crucial e a produtividade dada pelo homem *versus* hora significa vida ou morte. Se a produção de mercadorias deve ser pautada pela rapidez, o consumo deve, por solidariedade ao sistema, ser voraz. Contudo, essa mesma formulação do tempo escorre para toda sociedade por meio do hábito adquirido de produzir e consumir em alta velocidade, e dos inventos propiciados pela técnica que encurtam as atividades cotidianas e possibilitam que o homem se liberte de funções desagradáveis ou indesejadas. Porém, esse tempo livre, agora conseguido mediante a técnica, não é utilizado para desenvolver experiências formativas de vida, pelo contrário, há um morticínio de existências pontuadas por vivências recheadas de atos, relações, usos e processos extremamente breves e que não permitem assimilar absolutamente nada.

O ser humano se torna um autômato que age por atos reflexos sem refletir sobre absolutamente tudo. O pensamento é abreviado e se torna apenas um agente de escolhas mínimas, pois as grandes decisões já foram tomadas por ele e agora tudo já está

concretizado e pronto para ser utilizado por ele: as tão dignificadas e dignificantes informações já foram pensadas e devem ser apenas deglutidas; a vida foi facilitada ao extremo e o semelhante é totalmente dispensável – por isso a fugacidade dos relacionamentos, o outro é dispensável como uma mercadoria, pois sempre há uma nova esperando para ser utilizada –; nada, nessa formulação econômica e social, é duradouro, tudo é transitório, fugaz. Assim, as notícias – que aparecem e desaparecem num piscar de olhos – prevalecem sobre o conhecimento erigido durante milênios; os seres humanos acabam sendo educados pela Indústria Cultural e pelas relações econômicas e sociais objetivamente existentes e limitadoras, e não pela escola pública. A concentração dos indivíduos é formatada de acordo com a maneira que acontece a exibição dos programas na televisão e no rádio. Esta acontece seguindo a mesma lógica da rapidez e da brevidade que permeia toda a sociedade. Como resultado, temos indivíduos dispersos e com baixíssima capacidade de concentração, pois tal capacidade é totalmente dispensável na atual configuração sócio-cultural. Basta acompanhar um adolescente jogando vídeo-game e perceberemos como ele atua por ato reflexo, conduzido pela extrema velocidade em que as imagens se movem.

Ora, todo esse comportamento, oriundo da cultura capitalista, é incompatível com processo educativo formal. A relação com o conhecimento exige calma, concentração, dedicação, empenho e cuidado em suas realizações. Estas atitudes constroem a *práxis* e, por meio dela, a verdadeira formação. Contudo, aqueles que existem atualmente estão preocupados apenas com o próprio prazer, respondendo prontamente aos apelos mercadológicos de agências de propaganda e até de governos. Ter prazer é o lema imposto pela Indústria Cultural que apresenta também as atrações, formas e produtos da mais alta aceitação para o gozo parcial. Desta forma, consumir se torna mais do que necessário: é imperativo. A vida passa a ser resumida na cega execução de uma atividade repetitiva e na avidez pelo consumo que empurra os indivíduos àquela atividade cega. O ato da repetição sem fim encerra tanto a vida do trabalho quanto a da diversão desde a mais tenra idade (vide as operações de aparelhos microeletrônicos). “O que é salutar é o que se repete, como os processos cíclicos da natureza e da indústria. Eternamente sorriem os mesmos bebês nas revistas, eternamente ecoa o estrondo da máquina de jazz.” Adorno (2006, p. 123) Mas a moral social está a favor daqueles que trabalham, e seu esforço quando mais cedo se iniciar mais cedo será recompensado. O trabalho é muito mais recompensador que os estudos e pode chegar até a ser divertido, já que os dois têm uma estrutura comum:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda a diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação (...) Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (Adorno, 2006, p. 113)

A reflexão se torna absolutamente dispensável. Ser alguém significa possuir determinados objetos e gozar por meio deles e de sua invejada posição social num grupo. O próprio ser humano se torna uma mercadoria em busca por exposição constante em blogs, sites, comunidades ou simplesmente em milhares de fotos em poses específicas que não tentam imortalizar algum momento importante, mas sim o puro ego vazio que se infla consigo mesmo em imitações de celebridades e personalidades fugazes, produzidas e impostas pela Indústria Cultural ao incauto e idiotizado consumidor de qualquer idade, raça ou gênero. O individualismo vai a extremos e o contrato social é destruído completamente. O outro só existe como fonte de prazer e nada mais, pois a vida deve ser feita unicamente de prazer sem limites. Daí advém outra antinomia entre a cultura externa aos muros escolares e a educação pública, pois esta defende a idéia de que os limites são necessários para a vida em sociedade, isto é, para que os indivíduos possam viver entre seus pares é necessário que se reconheçam como semelhantes e, por tal fato, merecedores de respeito e de tratamento cordial. Para a educação formal, e nos atos de seus agentes, percebemos uma preocupação para que os seres humanos não regridam a um estágio em que perseguiram a gratificação imediata de seus impulsos sem se importarem em cometer atos de violência contra outros seres humanos. Este encaminhamento, que a educação formal tenta dar aos seus alunos, contraria a cultura consumista imposta pela sociedade produtora de mercadorias, que convida a todos para virem e se regalarem com elas; porém, sem nunca conseguirem se saciar totalmente, pois haverá sempre um produto mais novo e moderno a ser adquirido. Desta forma, sob o tacão do capitalismo contemporâneo, os indivíduos continuarão em busca da realização total e imediata por meio do prazer obtido com a aquisição das

mercadorias, já que é assim que esse sistema sobrevive. E é assim que os indivíduos agem com as mercadorias e com outros seres humanos que, como já dissemos, foram transformados em mercadoria, isto é, objetos de troca a serem seqüestrados e utilizados para se alcançar a mercadoria rei.

Uma sociedade que leva um indivíduo a agir com tamanha brutalidade contra outro ser vivo, dotado de sistema nervoso, não pode ser modificada apenas e tão somente pela educação formal. Não serão quatro ou cinco horas diárias numa escola pública que conduzirão os seres humanos mercadorias ao caminho da verdadeira humanidade – aliás, não estão sendo, pois, se fossem, as brutalidades que diariamente transbordam nos noticiários não seriam cometidas. Apenas e tão somente a educação formal, apresentada nas escolas públicas do estado de São Paulo, não tem condições de reverter um quadro como esses, pelo contrário, ela tem sofrido as conseqüências – na figura de seus professores – de suas tentativas civilizatórias em meio à barbárie que reina, principalmente nas periferias das grandes metrópoles. Os indivíduos que se dirigem à escola pública em seus primeiros anos do ensino fundamental II têm como principal motivo para tal atitude a continuidade dos estudos, contudo, quanto mais se inserem na cultura da sociedade produtora de mercadorias, mais avessos se tornam à educação formal. O discurso hipócrita, repetido à exaustão, de que o “país necessita de educação para se desenvolver”; ou “todos pela educação”, é pura ideologia com fins específicos de mascarar os problemas estruturais de um sistema excludente por natureza, mas que tem em sua última moda o bordão da inclusão, em que somente os incautos e os mais ingênuos acreditam.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Theodor W. Adorno: Sociologia**. Coleção grandes cientistas sociais COHN, Gabriel (org.). São Paulo: Ática, 1986.

_____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papyrus, dez., 1996.

_____. O Fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Resumo sobre indústria cultural. Disponível em: http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/adorno/adorno_26html. Acesso em 15 dez. 2007.

_____. Educação para quê? Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno15.htm>. Acesso em 04/03/2004.

_____. Televisão e formação. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno11.htm>. Acesso em 04/03/2004.

_____. Educação após Auschwitz. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno10.htm>. Acesso em 04/03/2004.

_____. Educação contra a barbárie. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>. Acesso em: 04/03/2004.

_____. Sobre sujeito e objeto. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>. Acesso em: 26/02/2004.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. O Conceito de iluminismo. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. A Indústria Cultural. In: **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em**

mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BARRETO, Marco H. **Individação: entre o destino e a liberdade.** Disponível em: http://www.cpfcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=194. Acesso em 28 ago. 2008

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Walter Benjamin, Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: ed. Brasiliense, 1989.

BETTO, Frei; CORTELLA, Mário S.. A despamonhização da sociedade e a educação para o silêncio. In: **Sobre a esperança: diálogo.** São Paulo: Papirus, 2007.

BRETAS, Alexia. Os sonhos da história: o projeto inacabado de Walter Benjamin. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique.** São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

CAPELATTO, Ivan. **Limites: a formação necessária do Superego.** Disponível em: http://www.cpfcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=182. Acesso em: 23 set. 2008.

CARDOSO, Oldimar P.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, Jurandir F. **Da vida política à vida higiênico romântica: percurso da subjetividade na cultura do Ocidente.** Disponível em: http://www.cpfcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=198. Acesso em: 10 out. 2008.

CROCCO, Fábio L. T. **Estudo crítico sobre a transformação da ideologia e da subjetividade.** Disponível em: http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbium/vol2_1/estudo%20critico.pdf. Acesso em: 25 dez. 2007.

De MASI, Domenico. **Desenvolvimento sem trabalho.** São Paulo: Ed. Esfera. 1999.

DUARTE, Rodrigo A. P. **Notas sobre sujeito e modernidade na Dialética do Esclarecimento.** Disponível em: http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/tx_roduarte_001.htm. Acesso em: 15 dez. 2007.

_____. **Autenticidade em tempos de regressão: Adorno e os compromissos entre a racionalidade e o mito.** Disponível em: http://www.cpfcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=136. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. **Mímesis e racionalidade.** Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1991.

_____. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Vinte teses de política.** São Paulo, Expressão popular, 2007.

ECO, H. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: editora Perspectiva, 1970.

ELIAS, Norbert. Sociogênese da diferença entre Kultur e Zivilisation no emprego alemão. In: **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2v.

FEENBERG, Andrew. **Teoria crítica da tecnologia: um panorama.** Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg_luci.htm. Acesso em: 10 mar. 2008.

FERRY, Luc. **Kant: Uma leitura das três críticas.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

FRANCO, Renato. Tecnologia e cultura na época da globalização. In: **Ensaio frankfurtianos.** ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton (org.). São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: **O futuro de uma ilusão, o mal estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Psicologia de Grupo. In: **Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne M. Resistir às sereias. In: **Revista Cult.** AnoVI, n. 72.

_____. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Walter Benjamin: Memória, história e narrativa. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique.** São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

GATTI, Luciano F. Theodor W. Adorno e a indústria cultural. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique.** São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

- GRESPLAN, Jorge. A dialética do Avesso. In: **Revista Crítica Marxista**. No. 14, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. In: **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa – Portugal: Edições 70, s.d.
- HORKHEIMER, Max. **O eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- _____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Horkheimer&Adorno**, coleção “Os pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- JIMENEZ, Marc. **Para ler Adorno**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- JAPPÉ, Anselm. O mercado absurdo dos homens sem qualidades. In: KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: **Textos seletos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.
- _____. Introdução. In: **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- KURZ, Robert. **Dominação sem sujeito: sobre a superação de uma crítica social redutora**. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz86.htm>. Acesso em: 20 fev. 2004.
- _____. Crítica do capitalismo para o século XXI: Com Marx para além de Marx: o projeto teórico do grupo “Exit”. Disponível em: http://obeco.planetaclix.pt/exit_projecto_teorico.htm. Acesso em: 27/09/2002.
- _____. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LARA, Marcos R. **Jovens Urbanos e o Consumo na Cultura do Desapego**. Trabalho apresentado ao NP Comunicação e Cultura Urbanas, do VII Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação da Intercom, no XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM 2007.
- MAAR, Wolfgang L. **Materialismo e primado do objeto em Adorno**. Revista eletrônica Trans/Form/Ação. vol. 29, n.2, Marília, 2006.
- MAAR, Wolfgang L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.
- _____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In:

- Adorno, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- _____. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- _____. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: **Cultura e sociedade vol. I**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: **Cultura e sociedade (vol. 2)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. Algumas Implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.
- _____. **Liberdade e agressão na sociedade tecnológica**. Disponível em: http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/marcuse/tx_marcuse_004.htm. Acesso em: 10 mar. 2008.
- MARKERT, Werner. A educação e o conceito de modernidade: as relações entre trabalho, interação e sujeito na visão da teoria crítica da formação. In: PUCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.
- MARX, Karl. Mercadoria e dinheiro. In: **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.
- MATOS, Olgária. Tempo sem experiência. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos>. Acesso em: 16 julho de 2009.
- MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no Século XX** (Volume 1: Neurose). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MUMFORD, Lewis. A arte e o símbolo. In: **Arte e técnica**. Lisboa Portugal: Ed. 70, 1952.
- NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação: Um estudo sobre História e consciência de classe**. São Paulo. Ed 34, 2001.
- ORTIZ, Renato. **A escola de Frankfurt e a questão da cultura**. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs01_05.htm. Acesso em: 10 nov. 2007.
- PALHARES, T. Benjamin: experiência e vivência. Arqueologia da modernidade e perda da aura. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a**

compreensão contemporânea da psique. São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

PLATÃO, **Fedro.** Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

PONDÉ, Luiz F. **O diagnóstico de Zygmunt Bauman para a pós-modernidade: uma agenda para o inverno – ambivalência, medo e coragem.** Disponível em: http://www.cpflcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=180. Acesso em: 29 ago. de 2008.

Portal Gestão Sindical. www.gestaosindical.com.br/direito/index.asp. Acesso em: 27 de outubro de 2009.

PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton & ZUIN, Antonio A. S. (orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

46,8 dos alunos de 14 anos não sabem ler e escrever. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/5042/1/468-dos-alunos-de-14-anos-nao-sabem-ler-e-escrever/Paacutegina1.html>. Acesso em 11 nov. de 2009.

REPPA, Luiz S. Max Horkheimer: A crise da teoria crítica. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique.** São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

SASS, Odair. Repercussões do pensamento crítico de Theodor Adorno. In: **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor – ADORNO pensa a educação.** São Paulo: Editora Segmento, edição n. 10, 2009.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHOLZ, Roswitha. **A nova crítica social e o problema das diferenças: disparidades econômicas, racismo e individualização pós-moderna. Algumas teses sobre o valor-dissociação na era da globalização.** Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/roswitha-scholz3.htm>. Acesso em 23 jun. 2005.

SETZER, Valdemar W. Televisão não combina com nada. In: **Revista Kalunga.** São Paulo: editora Spiral do Brasil, Ano XXXVI, fevereiro de 2009, no. 216.

SILVA, Franklin L. e. A perda da experiência da formação na universidade

contemporânea. In: **Tempo Social**; Revista de sociologia da USP, São Paulo, 13(1): 27-37, maio de 2001.

SORIA, Ana C. S. Dialética do esclarecimento: a mortificação do homem. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**. São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

_____. Adorno: mínima moralia o passado preservado no presente. In: **Revista Mente, Cérebro & Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da psique**. São Paulo: Duetto editorial, edição n. 7, 2008.

TIBURI, Márcia. **A inação**. Disponível em: http://www.cpflcultura.com.br/videoteca_2008.aspx?videoteca_categoria_ID=0&videoteca_ID=150. Acesso em 13 set. 2008.

VALLS, Álvaro L. M. **Estudos de estética e filosofia da arte: numa perspectiva adorniana**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZUIN. Antonio A. S. **Industrial Cultural e Educação: o novo canto da sereia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: EDUFSCAR, 2007.

_____. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. In: **Educação&Sociedade** (Revista eletrônica), vol. 27, n. 94. Campinas Jan./Apr. 2006.

_____. **Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural**. Disponível em: http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/debate_de_06.html. Acesso em: 22 nov. 2007.

_____. **Adoro odiar meu professor: O aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.