

EDUCAÇÃO E A INDÚSTRIA CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE

EDUCATION AND THE CULTURAL INDUSTRY IN CONTEMPORANEITY

Dirno Vilanova da Costa*

[...] é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva (WOLFGANG LEO MAAR, 1995).

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma breve análise acerca da problemática da *indústria cultural* e da formação de novas identidades, a fim de provocar questionamentos sobre essas formas de consumo de bens materiais e artísticos, além da degradação ambiental e humana que ocorre em face do progresso econômico e cultural. Questiona também o papel da educação no desenvolvimento da sociedade, porquanto se apresenta como um dos principais mecanismos de conscientização dos sujeitos. Para tanto, baseia-se nas ideias de Adorno (1993), Libâneo (2005) e Saviani (2007), entre outros estudiosos da temática. Ao final, é possível atestar que nem mesmo o progresso científico tem contribuído para a conscientização do sujeito, e que os projetos educativos têm sido insuficientes para formar um novo cidadão, livre, autônomo, criativo e dotado de consciência crítica frente à pós-modernidade e conjuntura atual.

Palavras-chave: Educação. Indústria cultural. Identidade pessoal.

ABSTRACT

This study presents a brief analysis about the problem of the cultural industry and the formation of new identities, in order to provoke questions about these forms of consumption of material and artistic goods, besides the environmental and human degradation that occurs in the face of economic and cultural development. It also questioned the role of education in the development of society, as it is presented as one of the main mechanisms of awareness of the subjects. To do so, it is based on the ideas of Adorno (1993), Libâneo (2005) and Saviani (2007), among other scholars. At the end, it is possible to attest that not even scientific progress has contributed to the subject's awareness, and that educational projects have been insufficient to form a new citizen, free, autonomous, creative and endowed with a critical conscience towards postmodernity and current situation.

Keywords: Education. Cultural industry. Personal identity.

* Pedagogo do Instituto Federal de Educação (IFPI) – Mestrando em Educação (PPGED/UFPI).
dirnovilanova@gmail.com

A Indústria Cultural: breve discussão

Os autores vinculados à chamada *Teoria Crítica* da sociedade carregam o desiderato de atualizar a teoria marxiana e mostrar os caminhos para a emancipação do sujeito. A capacidade de fazer diagnósticos precisos do tempo presente e o potencial emancipatório dessa teoria tem sido alvo de questionamentos, tanto por parte de teóricos de matriz marxiana quanto de críticos de Marx.

O grande legado de Marx e dos teóricos da primeira geração da *Teoria Crítica* consiste em mostrar que com o advento do capitalismo, ficaram mais claros os condicionantes econômicos e sociais da arte. Assim, as utopias do idealismo alemão, que viam o artista como alguém que transcendia a realidade, caíram por terra. Se é verdade que a arte é condicionada aos aspectos econômicos, é igualmente verídico que ela não pode ser resumida à sua dimensão mercadológica.

O termo *indústria cultural* foi empregado pela primeira vez em 1940, por Theodor Adorno, em coautoria com Marx Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento*, com o intuito de substituir a expressão *cultura de massa*. Tal mudança não foi apenas termológica, mas, sobretudo, semântica.

Nesse contexto, a expressão *cultura de massa* designava uma cultura nascida espontaneamente nas camadas populares, ao passo que a expressão *indústria cultural* negava esse caráter natural da cultura e realçava o seu aspecto artificial, comercial e forjado pela racionalidade instrumental. As críticas lançadas por Adorno e Horkheimer (1993) à indústria cultural tencionam mostrar como a arte se transformou em mercadoria na sociedade moderna, a ponto de o artista perder sua autonomia criativa e visar apenas ao sucesso mercadológico.

Os referidos autores escreveram sobre indústria cultural na metade do século XX, época em que o rádio vivia o seu apogeu. De lá para cá, na TV surgiu a nanotecnologia, e a internet se tornou o principal veículo de comunicação das massas. Contudo, acreditamos que a razão instrumental continua sendo uma chave de leitura dos nossos tempos.

Na medida em que a razão se torna instrumental, em oposição à razão reflexiva, iniciamos processo de dominação, poder e exploração. A arte converteu-se em instrumento de controle sobre as mentes. Dessa forma, o surgimento de estudos sobre *marketing* e propaganda possibilitou o exercício de domínio sobre as massas, que passaram a ser facilmente manobradas, controladas.

Adorno e Horkheimer (1993) descreviam o domínio que os meios de comunicação de massa exerciam sobre a mente das pessoas. Naquela época, o rádio ditava as tendências. Com o surgimento da internet, esperava-se que se iniciasse uma era da autonomia, onde o público tivesse mais opções e, com isso, não fosse massa de manobra.

Longe de fomentar a autonomia, a internet, por meio das redes sociais, apenas potencializou a padronização de comportamentos. Usam-se expressões como *viralizou* para se referir à rápida popularização de um vídeo, uma notícia, uma música, ou algo do tipo. O comportamento do público continua sendo de rebanho, e o mercado está sempre atento a essa conduta para tirar proveito e lucrar.

A música é outra forma de arte vencida pela indústria cultural. A figura do empresário por trás de cada artista reduz a liberdade do artista àquilo que o mercado receberá e comprará. Desse modo, há uma reprodução de paradigmas musicais com a finalidade de vender. Nessa lógica, um estilo musical que está fazendo sucesso tenderá a ser reproduzido com pequenas modificações.

É o caso, por exemplo, do sertanejo universitário no Brasil. Os artistas que cantam esse ritmo geralmente têm uma agenda com aproximadamente 25 shows por mês para cumprir, em compromissos com o empresariado. Por conseguinte, não sobra tempo para pensar sobre a arte que exercem, então não produzem nada além das expectativas do mercado porque correm o risco de ir à bancarrota.

Esse entendimento vai de encontro com o pensamento de Adorno (1993, p. 19) para quem “a arte é a antítese social da sociedade.” Ao invés de artistas com o espírito livre para se opor às relações de dominação e à reprodução das injustiças, temos indivíduos comprometidos apenas com a reprodução das ordens do capital.

Tiburi (1995, p. 121) refere-se a esse fenômeno nos seguintes termos: “a autonomia da obra de arte é o seu modo de realização de uma razão outra, de um saber outro que se distancia da ideologia dominante e deste modo acaba por questioná-la.” Diante disso, como pensar a autonomia do artista em contextos sociais onde as regras do mercado colonizaram todos os recantos da vida humana? Quais as possibilidades de redenção da arte em contextos talhados à regressão à barbárie? Talvez um empreendimento de libertação da arte só seja possível pela via comunicativa, pela insubmissão aos cânones daquilo que foi instituído como verdade.

Os debates em torno da obra de Adorno (1993), especificamente sobre o conceito-chave de indústria cultural, espelha um bom elemento para discutirmos a formação de subjetividades em contextos educacionais institucionais.

Nesse âmbito, o termo *indústria cultural* parece, em si, contraditório, mas é exatamente nessa incongruência que ele revela um fato, em consonância com Adorno e Horkheimer (1993), da Escola de Frankfurt. As ideias de cultura e indústria, que inicialmente pareciam opostas, foram associadas para designar uma arte que passa a ser produzida na perspectiva de lucro, a partir da lógica de produção industrial ocorrida entre os séculos XIX e XX. A demanda da arte passa, nessa perspectiva, pelo diagnóstico dos filósofos, a atender a demanda do espectador, e não mais do artista.

Entretanto, para outro filósofo que também fez parte da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin, o fato não foi visto como algo negativo. Para ele, aquilo que foi designado como indústria cultural era um movimento que poderia proporcionar uma “democratização da arte” e levar, dessa forma, a cultura a um maior número de pessoas.

A Educação como Resistência

Kant (1783) em seu célebre texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* definiu o esclarecimento como saído da menoridade. Esta, por sua vez, seria a capacidade de o sujeito pensar por si próprio, livre das amarras institucionais, religiosas ou seculares, que teimam em tutelar o pensamento humano. A passagem para a maioridade, além de difícil, é também perigosa, por isso, muitos preferem ficar sob custódia, delegando a outrem suas próprias prerrogativas.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1974, p. 100).

Cabe a cada um tomar suas decisões e, de alguma forma, justificá-las social e moralmente, embora nem todos estejam dispostos a isso. Um dos grandes equívocos, tanto da filosofia grega quanto de seu reflorescimento, o *Iluminismo*, foi acreditar que uma vez esclarecido, o sujeito não retomaria para a sua situação de submissão. Dessa forma, o Iluminismo e a filosofia grega reproduzem a ideia de que a razão seria capaz de tirar o homem da menoridade e conduzi-lo a um caminho de luzes.

A propósito, Adorno e toda a geração da teoria crítica denunciam que a razão não só foi incapaz de tirar o homem da menoridade como também o reconduziu à barbárie. À guisa de ilustração, podemos fitar o nazismo como exemplo de projeto de racionalidade

instrumental cujo resultado foi a regressão à selvageria, nem podemos ficar em barbáries para atuais. Basta pensar sobre “a subsunção real da sociedade ao capital” (MARX, 1982 apud MAAR, 2003, p. 460), a perda de identidade e a *reificação* dos indivíduos em sociedades onde a formação integral do indivíduo deu lugar à semiformação.

Os gregos chamavam a formação integral do indivíduo de *Paideia*, e os alemães, de *Bildung*. Para Adorno (2010, p. 9), formação coaduna-se com formação cultural, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Não obstante, para o referido autor, a ideia de educação não está confinada às instituições formais. Aliás, ele pouco escreveu sobre educação formal, porquanto sua maior preocupação era com a educação política, para além de conhecimentos técnicos sobre disciplinas específicas. Nessa lógica, a educação seria uma possibilidade de superar as amarras e tirar o sujeito da alienação e da reificação.

Os conceitos de alienação e reificação nos remetem à Marx em seus trabalhos, ideologia alemã e manuscritos econômicos e, em específico, à sua crítica às relações de trabalho de sua época, onde as condições arbitrárias e injustas de trabalho resultavam em operários alienados. Em conformidade com o filósofo alemão, quanto mais trabalhavam, mais miseráveis ficavam os trabalhadores, porque quanto mais produziam, mais barato ficava o produto de seu trabalho – essa é uma regra da economia de mercado.

Hoje, as relações de trabalho continuam precarizadas e o emprego digno é uma raridade, mas apesar disso, a alienação ganhou novos contornos. Herbert Marcuse (1972), em seu livro *Ideias para uma teoria crítica da sociedade (Towards a critical theory of society)*, mais precisamente no capítulo *Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico*, faz uma extensão do conceito de alienação a todos os recantos da vida prática. De acordo com ele, a alienação é resultado de um processo histórico onde o homem foi supervalorizando as coisas e se coisificando. Superar essa alienação seria recuperar a humanidade perdida durante o processo de valoração da coisa e da coisificação do ser humano.

Nessa conjuntura, o processo de alienação passa pelo trabalho, mas não se reduz a ele. Ainda segundo Marcuse (1979), a alienação tem origem no trabalho, antes mesmo do surgimento do capitalismo, quando o homem começa a produzir além de suas necessidades de consumo, isto é, passa a produzir com vistas à comercialização. Nesse instante, ele começa a se distanciar do trabalho e exteriorizar-se.

Atualmente, como estamos sempre criando novas necessidades de consumo, trabalhamos cada vez mais, e com a mecanização do trabalho, gradativamente o ser humano vai se distanciando com o seu trabalho, coisificando-se.

O trabalho, em vez de uma manifestação do todo do homem, se transforma em ‘exteriorização’, em vez de plena e livre realização do homem se transforma em total ‘desrealização’: ele apresenta de tal forma como desrealização que o trabalhador é desrealizado até o estado de inanição (MARCUSE, 1979, p. 88).

A novidade da análise de Marcuse é mostrar que baseado na experiência de alienação pelo trabalho, o homem estende esse fenômeno para outros recantos de sua vida. Logo, o sujeito aliena-se e sua maneira alienada de ver a si próprio como coisa reflete-se em suas relações interpessoais, que se tornam cada vez menos “pessoais” e mais “coisas”.

A palavra *coisificação* é estranha na língua portuguesa, onde se usa a expressão *reificação* para a tradução do *verdinglichung*, do idioma alemão. Por conseguinte, reificação é o processo pelo qual transformamos o outro em coisa ou coisificamos o sujeito. Lukács (1923), com sua obra *História e consciência de classe*, ocupou-se longamente do fenômeno da reificação, mostrando que o homem se transformou em mercadoria, em meras estatísticas.

Como o mundo pós-moderno, o consumo deteriora as relações afetivas, gerando um individualismo exacerbado. Nesse viés, a *indústria cultural* aniquila o poder de crítica das pessoas, transformando a população em dependente, submissa, impedindo a sua atividade intelectual, mas massificando-a. Nesse sentido, como a educação poderá atuar vislumbrando a consciência de um novo homem, consciente de seu papel na sociedade, no sentido de não se tornar alienado ao consumo, reproduzindo ou criando necessidades que em nada contribuem para a sua emancipação e seu bem-estar permanente?

A educação implica comprometimento com uma atividade prática, mediante intencionalidade e compromisso com a prática educativa, objetivando formar um ser humano consciente e capaz de decidir por si só, e buscar sua autonomia enquanto sujeito histórico. Dessa forma, não busca sua felicidade ou bem-estar em coisas fugazes, mas traz para seu cotidiano uma reflexão crítica sobre o seu papel na sociedade, deixando de ser objeto para atuar como sujeito de sua história.

De acordo com Pucci (2003), a indústria cultural camufla as forças de classes, ao apresentar-se como único poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência. Ela torna-se o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico e que

por isso desativa e desarticula qualquer revolta contra o seu sistema. Isso quer dizer que a pseudofelicidade ou satisfação promovida pela indústria cultural acaba por desmobilizar ou impedir qualquer movimentação crítica que, de alguma maneira, forma o papel principal da arte (como no Renascimento, por exemplo). Assim, transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a construção de uma autonomia consciente.

Para Pucci (2003, p. 70),

[...] a construção das identidades, por meios dos mecanismos psicológicos de identificação e projeção, submete-se às injunções do processo de mercantilização, da própria cultura, acarretando sérios riscos à própria humanidade. Com efeito, o necessário movimento de reflexão dos conteúdos projetivos cada mais se arrefece, uma vez que os dados imediatos são absorvidos pelos indivíduos e devolvidos à sociedade quase de forma instantânea.

Ademais, o autor ratifica que o ser humano consome de forma acrítica os produtos culturais colocados no mercado. À vista disso, suas identidades modificam-se à medida que não desenvolve sua consciência crítica, almejando suprir desejos imediatos, sem refletir sobre as consequências dessa ação. Com isso, o indivíduo adquire identidades momentâneas e instáveis, de acordo com a reprodução das necessidades de consumo.

Essa visão permite compreender como age a indústria cultural: oferecendo produtos que promovem uma satisfação efêmera/imediata, fugaz, que agrada os indivíduos e se impõe sobre eles, submetendo-os ao seu monopólio e tornando-os acríticos – já que seus produtos são adquiridos consensualmente.

Ainda de acordo com Pucci (2003, p. 45):

[...] se vivemos em tempos de “luzes” de aumento cada vez maior da técnica e das tecnologias, porque ao invés de caminharmos para o término dos conflitos mundiais, para a resolução de problemas essenciais como a fome e ao invés disso o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie.

Corroborando esse raciocínio, na sociedade capitalista contemporânea, o progresso da técnica tem aumentado a desigualdade social, gerando incertezas, frustrações e misérias, pois as relações de trabalho não proporcionam uma situação de equidade, mas de exploração humana, degradando a natureza interna (o ser) e externa (meio ambiente), gerando declínio nas formas de participação do homem na sociedade, de forma livre, consciente e autônoma.

A lógica capitalista contribui para asseverar o processo de prevaricação humana, em uma relação nada amistosa entre trabalhadores e detentores dos meios de produção,

onde estes cada mais se mantêm amparados pelo poder do capital, ao passo que aqueles permanecem em uma posição hierarquizada de humilhação e que nada contribui para a construção da justiça e do equilíbrio entre as partes.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação universalmente identificados, mais identidades se tornam desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas, e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados com diferentes identidades. Foi a difusão de consumismo, seja como realidade ou como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural” (HALL, 2006, p. 75).

Nesse contexto, lutar para conquistar e manter a autonomia corresponde a um processo social, pessoal e político. Destarte, a formação de identidades é constituída por meio da participação dos indivíduos em relações sociais mais amplas, e inversamente no modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos desempenham. Então, a formação de identidades não segue uma lógica estática, mas uma perspectiva dinâmica, em movimento, como mencionado por Hall (2006).

Nessa assertiva, o supracitado autor ressalta que a formação das identidades segue um caráter dinâmico, a depender das circunstâncias, das ações. Com isso, tais identidades se formam e reformam, dependendo do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

O papel da educação sobre a emancipação e conscientização do sujeito

Na acepção de Libâneo (2005), a educação tem papel de grande relevância, no sentido de inverter a situação de que “nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão construir sujeitos e identidades.”

O referido autor sobreleva a pedagogia como ciência da educação capaz de, mesmo na complexidade que é o ato educacional, produzir meios necessários à não submissão dos sujeitos à situação de alienação, mas de possibilidades de tornarem-se conscientes e críticos de suas ações. Nesse movimento de alienação e posterior conscientização, emergem novas identidades humanas que surgem na relação com o meio social, com o outro e com os diversos contextos em que o indivíduo se transforma.

Conforme Libâneo (2005, p. 4), é preciso que educadores investiguem constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo que ele é multifacetado, complexo, racional:

Educamos, ao mesmo tempo, para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a apropriação ativa dos saberes, para o universal e para o particular, para a inserção das normas sociais e culturais, e para a crítica à produção de estratégias inovadoras. Isto requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes - culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas e simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas.

O contexto apresentado pelo autor indica caminhos que a educação deve perpassar, denotando um contexto educacional onde os sujeitos do processo educacional devem ser formados para a autonomia e integração social, desvendando novas possibilidades de atuar em um mundo global, em um sistema capitalista, no contexto de uma sociedade consumista em que o capital coloca o indivíduo como igual e universal na forma de consumir.

A proposta em que Adorno denomina a indústria cultural pode gerar indivíduos alienados, fazendo com que essas pessoas, sujeitos do consumo, aceitem propostas, ideias e produtos sem objeções, sem uma análise crítica, renunciando à dialética, o que gera um certo conformismo implantado no indivíduo.

Nesse diapasão, Libâneo (2005, p. 7) assevera que:

[...] embora em não esteja convencido de que nosso tempo seja marcado por uma ruptura com a modernidade, estou certo de que vivemos um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo a ser admissível afirmar que vivemos numa condição pós-moderna.

Ao reconhecer isso, o autor nos coloca em reflexão e problematização sobre a situação da pós-modernidade, que traz consigo possibilidades, progressos, avanços e retrocessos, bem como sujeição ao modo de produção capitalista, onde a exploração de uma grande quantidade da população brasileira é condição para a manutenção do *status quo* de uma minoria. Essa mesma condição degenera a natureza do indivíduo, tanto interna quanto externa, pois a partir da situação de progresso em nome de uns poucos, há a regressão de uma enorme parcela da população, com novas identidades pessoais, sociais e culturais, em contextos instáveis, gerando marcas indeléveis da opressão pelo sistema capitalista dominante.

Nesse sentido, a educação imprime novas possibilidades para o indivíduo tornar-se sujeito de sua de sua história, com a apreensão de conhecimentos que lhe oportunizarão se apropriar de espaços que possam conduzi-lo à promoção de uma consciência crítica, identificando-se com expectativas de vida e cidadania renovadas em seu autodesenvolvimento.

Outrossim, Libâneo (2005) elenca traços gerais que designam a condição pós-moderna, a saber: mudanças no processo de produção industrial, ligadas aos avanços científicos e tecnológicos; alterações no perfil da força de trabalho, com a intelectualização do processo produtivo; novas tecnologias da comunicação e informação, com ampliação e difusão da informação, circulação e consumo da cultura; colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida; vicissitudes nas formas de fazer política – descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, com novas identidades sociais e culturais; mudança nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não absolutizado da ciência e acentuação da linguagem.

Essa concepção revela características emancipatórias e reflete uma ideia de como a prática educacional é afetada, em contraposição ao pensamento moderno. Eis uma proposta de educação que ultrapassa as barreiras de padrões pré-estabelecidos e situa o sujeito em uma forma de equilíbrio entre os avanços do mundo pós-moderno e a constituição de identidades que almejam uma perspectiva criadora, crítica, autocrítica e problematizadora da realidade.

Nesse âmbito, é possível tipificar a educação e os sistemas de ensino como protagonistas na formação de sujeitos dentro de um processo contínuo de emancipação. Assim, podemos almejar e realizar um projeto de sociedade que lute e ultrapasse a condição de opressão e de submissão ao sistema capitalista vigente, e esse movimento de libertação é uma expressão política.

Tendo isso em vista, Saviani (2007, p. 449) destaca “a reorganização do movimento dos educadores como possibilidade de arregimentar forças para uma mobilização nacional capaz de traduzir propostas concretas na defesa de uma escola pública de qualidade acessível a toda a população brasileira”.

O supracitado autor refere-se à possibilidade de reverter um comodismo e distanciamento entre educadores e população em geral, os quais podem ser representados também pelos movimentos sociais, que não se reconhecem como protagonistas. Nesse sentido, propõe que as forças de classes realmente sejam legítimas para denunciar as

injustiças sociais, possibilitando a melhoria do sistema educacional brasileiro, enfatizando questões ofuscadas pelas aparências, com um olhar problematizador da realidade em que crianças, adolescentes, jovens e adultos visualizam e acatam as políticas públicas educacionais, direcionando as ações suficientes para uma mudança mais acentuada na educação pública, a fim de formar novos sujeitos.

A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens, em todas as suas configurações: no interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em uma sala de aula – lá estão os aparelhos tecnológicos a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Combater a tecnologia equivale, hoje em dia, a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo.

As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada de objetos vigilantes, comunicantes e de todos os produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles. Não conseguem viver mais sem eles. Mantêm com eles uma relação libidinosa. Consequentemente, as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, funcionais e frias.

Em sua obra sobre a teoria da semicultura, Adorno (1959) caracteriza descritivamente o duplo caráter da categoria cultura (*bildung*) como autonomia do espírito e, ao mesmo tempo, conformação com a vida real. Para ele, [...] a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação. É na tensão entre os dois momentos que a cultura se constrói e se mantém. Por outro lado, são frequentes os casos em que na constituição da cultura se destaca apenas o momento da adaptação, da integração à vida real; esse modo de ser, da mesma maneira, priva-a de seu potencial instigante e transformador. A cultura torna-se reduzida apenas a um aspecto de sua constituição; gera, igualmente, a sem formação.

Se na ideia da categoria *cultura* está presente uma promessa, a possibilidade de uma humanidade sem *status* e sem exploração, de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente, como é que essa categoria pode, por contraposição, articular-se com a indústria e juntas expressar uma nova realidade?

A semicultura produz a alienação porque não colabora para a maioria do indivíduo. Em uma sociedade hodierna, onde a produção da informação é rápida e as pessoas consomem acriticamente, instigam-se os indivíduos a continuarem operando sem consciência crítica da realidade.

Persiste, igualmente, uma ambiguidade explícita na expressão *indústria cultural e educação*: se analisada do ponto de vista do sistema, a indústria cultural é plenamente educativa, preocupa-se com o enfoque integral da concepção de vida e do comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a indústria cultural é marcadamente deformativa, mesmo esboçando espaços e elementos cada vez mais reduzidos de autonomia.

Analisar, com os textos de Adorno e Horkheimer (1993), as dimensões deturpadas da indústria cultural e seus possíveis espaços formativos é o objetivo primeiro desse item. Se a *Aufklärung* foi transformada na negação da promessa de seu próprio conceito, Adorno, no ensaio *Educação após Auschwitz*, de 1965, insiste na tentativa de resgatar, a contrapelo, os elementos crítico-formativos ainda presentes nesse conceito iluminista. O esclarecimento é apresentado, então, como instrumento indispensável para se criar um clima espiritual, cultural e social que não dê oportunidade à repetição da barbárie de Auschwitz; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes na medida do possível; que fortaleça na pré-consciência determinadas contrainstâncias e ajude a preparar um ambiente desfavorável ao extremismo. O esclarecimento, enquanto contraposição a qualquer supremacia coletiva, cega. *A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant, a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação.*

Considerações Preliminares

As discussões em torno da *indústria cultural* e formação de identidades no contexto educacional traz propostas amplas para o debate atinente às consequências geradas pelo sistema capitalista. Nessa perspectiva, não há equilíbrio nas relações de consumo, de trabalho e de vida. O ser humano tornou-se massa de manobra do capital e, conseqüentemente, as políticas públicas educacionais certamente não foram suficientes para produzir uma nova sociedade, onde essas relações almejassem ser mais amistosas.

O progresso científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que progride para uma parcela de população, regride para outra porção ainda maior da sociedade, gerando mais desequilíbrios e situações de miséria, bem como ausência de consciência humana no âmbito de maior autonomia para essa maioria da população, em países cujas desigualdades sociais são visíveis, como no caso do Brasil.

Nesse contexto, a educação escolarizada aparece como forma de reduzir essas desigualdades. Contudo, essa mesma educação está inserida em uma sociedade de classes e capitalista, onde a escola é mais aquilo que a sociedade faz dela do que o que ela faz com a sociedade, daí porque a escola não pode determiná-la. Assim sendo, segue em uma avalanche em que não se estrutura de forma alicerçada no desenvolvimento das pessoas, de modo a torná-las conscientes e críticas.

Dessa forma, o professor, enquanto investigador e produtor de novos saberes, há que se manifestar em propostas de ensino que vislumbrem mais possibilidades de produção de autonomia dos sujeitos, para que eles pensem criticamente e possam agir de forma fecunda.

Assim, a consciência crítica subjetiva deve perpassar todos os espaços sociais para que saíamos da situação de alienação e possamos alcançar autonomia e criticidade permanentes, em um desafio constante. A indústria cultural massifica e no conjunto de atividades humanas, confrontamo-nos com realidades diferentes, onde produzimos sentido à medida que alcançamos um patamar de consciência crítica na relação dialética mediada pela realidade no aspecto histórico, social e cultural.

Referências

- ADORNO, T. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.
- PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. _____. (org.). Petrópolis: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. (Ciências Sociais e Educação). p. 6-40.
- _____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de ensino**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 6-40. Cap. 1.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TIBURI, M. **Crítica da razão e mimeses no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. (Coleção Filosofia).