

Evidências empíricas da semiformação

César Augusto Alves da Silva

RESUMO

Neste texto procuramos demonstrar que a cultura atual, produzida a partir da organização econômica e social e difundida pela indústria cultural, continua a gerar o que Adorno conceituou como “semiformação”. Por meio de pesquisas e observações realizadas sobre os hábitos e comportamentos de alunos de uma escola pública de ensinos fundamental e médio de uma cidade da área metropolitana de São Paulo, pudemos comprovar a atualidade do conceito e perceber que a atual fase da “semiformação” age como um verdadeiro obstáculo à cultura letrada apresentada por meio da educação formal. Sendo assim, as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem não se reduzem a apenas uma questão de metodologia empregada pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE

Semiformação; Cultura; Experiência; Fetichismo; Reificação

Empirical evidences of the semiformation

ABSTRACT

In this paper we aim to show that the current culture, derived from the economic and social organization and spread the culture industry, continues to generate what Adorno conceptualized as "erudition". Through our research and observations on the habits and behavior of students in a public school elementary and middle of a city of a metropolitan area of Sao Paulo, we could see the relevance of the concept and realize that the current phase of "erudition" acts as a real obstacle to literacy by means of formal education. Thus, the difficulties of teaching and learning are not just only a matter of methodology used by the teacher.

KEYWORDS

Semiformation; Culture; Experience; Fetishism



“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.”
(THEODOR W. ADORNO, *TEORIA DA SEMICULTURA*).

AS EVIDÊNCIAS DA CULTURA EXTRA ESCOLAR

A epígrafe deste trabalho (ADORNO, 1996, p. 388) apresenta 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”. Esta realidade, o advento da sociedade produtora de mercadorias, ou seja, o capitalismo industrial, é a principal responsável pelo que o autor acima cognomina de “semiformação”. Ou seja, o comportamento e psiquismo de um indivíduo que não realiza um processo de reflexão a partir dos dados que a realidade imediata lhe oferece. O semiformado é regido pelo mimetismo e pela falsa projeção, urdidas pela Indústria Cultural com fins de dominação, tanto cultural quanto econômica, desses indivíduos (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148-164) No entender de Adorno, com o qual concordamos 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 e 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 educação formal, e muito menos fazer com que todos aqueles se relacionem bem com este tipo de educação, assimilando-a e, por fim, se tornando substancialmente educados. 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: 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; e, já que aprendem, 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 essa 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 em 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; faz-se absolutamente necessário 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 *a priori* 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 factualidade 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 isto. (ADORNO, 1996, p. 405)

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 do indivíduo – formação cujo desenvolvimento a educação formal é verdadeiramente um sustentáculo (pois como nos ensina Adorno [1986, p. 81]: “...a reificação da própria vida não repousa num excesso, mas numa carência de iluminismo...” –), são aqui apresentadas pelas declarações dos alunos sobre seus interesses, lazer, vida 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, 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, se adaptando a ele e a seus elementos constitutivos, isto é, tanto a tal *práxis* quanto a 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 ensinos fundamental e médio numa escola pública da periferia da região metropolitana de São Paulo, 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 durante o período letivo dos anos acima citados. O único critério utilizado para selecionar os entrevistados foi o pertencimento à escola pública. Dessa forma, todos os alunos que compunham as salas das séries acima, da referida escola, fizeram parte da pesquisa. Este material foi coletado com o objetivo de servir como fonte para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado, por mim elaborada entre os anos de 2008 e 2009, sobre o tema da Indústria Cultural e o desinteresse pela educação formal nas escolas públicas. 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 era coletivo no que tange a audição, troca de músicas, vídeos e utilização de outros recursos intrínsecos a esse 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 material, a esmagadora maioria dos entrevistados 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”¹, e outra assegurando: “venho obrigada pra esse inferno” se referindo à escola pública. 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 foi invariável o discurso anatematizando a leitura e o pensamento matemático em

¹ Optamos 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.



colocações como esta, por exemplo: “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 to 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 empapusa!”. Este mesmo aluno, juntamente com a maioria maciça deles, também reclama da calma 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, so mais ficar em casa assistindo TV, jogando videogame e só”. Uma aluna 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”.



O NAUFRÁGIO DO NARRADOR: EXPERIÊNCIA VS 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, sendo assim, 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 utilizada na consecução dos programas televisivos, sua forma e seu conteúdo, 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 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 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 (1996, p. 198) chama a atenção para um 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.

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 explicações da profa. 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. A forma de viver a verdadeira experiência, 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 assiste a um programa televisivo, o colocam em um transe hipnótico de total desatenção e relaxamento, onde a maior parte do conteúdo só é atingida 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 tranquilas com a televisão: “O que eu gosto de fazer fora da escola é dormi, ver um filme bom e longo ficar vendo TV novela e de ficar sucecada.”; “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, pontua:

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.

Se levarmos em consideração as arrazoadas análises de Benjamin, Setzer e Chauí, e as aplicarmos sobre a situação que 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 poste de luz estroboscópica e consiga 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 professora 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 professora 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 empreendida por toda a Indústria Cultural. Esta tem como único objetivo a geração do capital, não importando a ela o desenvolvimento intelectual, ou não, de seus consumidores. Nesse aspecto, o prof. Setzer converge com a profa. Chauí quando chama atenção para as características das imagens da televisão taxando-as de “pequenas e grosseiras” (idem, ibidem). 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 infortunado da contração do universo a sua volta aliada a movimentos e atividades realizadas em velocidade sempre alta, tende a, como disse acima a profa. Chauí, ter “a capacidade de abstração intelectual e exercício do pensamento destruídos” (idem, ibidem).



Neste contexto, habitua-se ao menor esforço do intelecto: tudo acontece tão rápido e numa mudança tão constante que não há tempo para o cérebro 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 ambiente, assim empobrecido, pode gerar um hábito que induz o indivíduo a recusar qualquer atividade que exija uma maior concatenação de idéias. A experiência social 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, que mobiliza menos necessidades da capacidade intelectual, já que esta deve apenas se remeter à memória, não fazendo uso de nenhum outro mecanismo cerebral que poderia colocar em movimento funções mais complexas e sofisticadas. A compreensão se torna presa do reconhecimento. 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 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, 1985, p.103)

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, 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, p. 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 porque em nossas pesquisas os alunos se queixam tanto de ter que pensar (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. Desta forma, o novo, a ousadia e a experiência fora dos padrões de ganho e lucro, estão excluídas por razões óbvias. O que já é conhecido, já faz sucesso, é líder de vendas, tem viabilidade econômica, ou seja, 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, seja 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 – 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. Uma das atividades mais praticadas pelos alunos que responderam às pesquisas 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.

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. Contudo, trata-se de um rito social, 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. Daí em diante passa a fazer parte da natureza dos indivíduos o 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 seus efeitos 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 social naturalizando até a alma dos indivíduos. Adorno & Simpson (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 assoviadas 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, reproduzido socialmente pelo clima estabelecido em função da mediação econômica – a valorização do valor –, surge a reificação. 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 escolas podia está fazendo coisas mais legais e divertida...estudar cansa a mente. Dá muita dor de cabeça e muito extresse”; 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 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 poderia² 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.

CULTURA MATERIAL, IMPOSIÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FORMAL

O conceito de fetiche foi desenvolvido por Marx (1989, p. 79-93) para demonstrar que no modo de produção capitalista as relações econômicas e sociais erigidas durante a confecção de uma mercadoria desaparecem e, em seu lugar, sobe ao palco esta última, isto é, a própria mercadoria. Os fins racionais (a humanidade) se submetem aos meios (a formadoradia, a forma-valor, a mais valia, etc.). Assim, 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, a comunidade dos consumidores. Nesta, a incapacidade 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

² 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



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, p. 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.

A tensão entre indivíduo e sociedade, geradora da sublimação conscientemente produtora de experiências, é destruída, pois absolutamente desnecessária para qualquer indivíduo viver em sociedade. O fato é que, a mínima constatação dessas prerrogativas, pelo indivíduo para a sua socialização, 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 – a resistência por meio do pensamento que afirma o indivíduo enquanto consciência e, segundo alguns pensadores, até existência – é absolutamente desnecessária e 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. 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, que desistiram da educação formal por algum motivo, com os que ainda freqüentam aquela instituição. Esta pesquisa foi realizada com os ex-alunos que nunca se escolarizam e deixaram a escola pública por desistência antes mesmo de completarem seus cursos. Estes indivíduos agora freqüentam 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. Um caso específico destes ex-alunos 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 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 uma delas.

Na atual formação social a socialização parece bem mais fácil quando não há, por alguma das partes envolvidas, a assimilação da cultura letrada, isto é, da educação formal. Em outras palavras, se ambas as partes forem semiformados como nos relata Adorno (1996, p. 397):



A formação cultural exigia 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 alegação de autismo, a um benévolo tratamento psiquiátrico.

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 graçam 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 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 socializarem, 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 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.



REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O fetichismo na música e a regressão da audição. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1999. p. 65-108. (Os Pensadores).

_____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 27, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____.; _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1985. p. 99-138.

ADORNO, T.; SIMPSON, G. Sobre música popular. In: COHN, G. (Org). **Theodor W. Adorno**: Sociologia. São Paulo, SP: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BENJAMIN, W. 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, SP: Brasiliense, 1994.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

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

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

MAIA, A. F. Contradições da moralidade na vida danificada. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor – Adorno pensa a educação**, São Paulo, n. 10, p.46-55, 2009.

MARX, K. Mercadoria e dinheiro. In: _____. **O capital**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 1989. p. 41-161.

MATOS, O. **Tempo sem experiência**. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos>>. Acesso em: 16 jul. 2009.



SASS, O. Repercussões do pensamento crítico de Theodor Adorno. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor – Adorno pensa a educação**. São Paulo, n. 10, p.74-83, 2009.

SETZER, V. W. Televisão não combina com nada. **Revista Kalunga**, São Paulo, ano 36, n. 216, fev. 2009.

César Augusto Alves da Silva

Mestrando em Educação: Currículo pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
Possui licenciatura plena em História pela UMC;
Professor de História da rede pública
do estado de São Paulo
E-mail: cesaraa@ig.com.br

Recebido em: 25/07/2009

Publicado em: 23/12/2009