

Helena de Moraes Fernandes

FREDRIC JAMESON E A EDUCAÇÃO NA LÓGICA
CULTURAL DO CAPITALISMO TARDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo
2007

RESUMO

A dissertação desenvolve uma análise de parte da obra de Fredric Jameson e tem por objetivo principal contribuir com o campo teórico da educação pela reconstrução da teoria crítica desenvolvida pelo pensador norte-americano. Herdeiro da Escola de Frankfurt, Jameson vem realizando um grande esforço no sentido de detectar as possibilidades de manter-se vivo o potencial crítico e transformador da teoria crítica diante da maior complexidade do contexto atual, desenvolvendo novas categorias de análise, sem perder, no entanto, sua vinculação com o projeto original da Escola de levar a crítica às últimas conseqüências e de denunciar as contradições que o capitalismo continuamente produz. Ocupa-se, de modo especial, em analisar as possibilidades emancipadoras que se mantêm diante do avanço do domínio da indústria cultural (poder midiático) na esfera pública e das conseqüências desse avanço sobre a formação dos indivíduos. A análise das conseqüências educativas do diagnóstico da sociedade atual realizado por Jameson e as perspectivas emancipadoras que ainda se mantêm são o tema desta dissertação. Através de uma investigação reconstrutiva e crítica, o trabalho confirma a produtividade da teoria crítica de Jameson para a compreensão do fenômeno formativo no atual contexto do capitalismo avançado e apresenta indicativos que podem potencializar a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Palavras-chave: teoria crítica, formação, indústria cultural, Fredric Jameson

ABSTRACT

The dissertation develops an analysis of the work of Fredric Jameson and aims to contribute to the main theoretical field of education by the reconstruction of critical theory developed by the American thinker. Heir of the Frankfurt School, Jameson has done a great effort to detect the possibilities of keeping alive the critical and transforming potential of critical theory in the face of the greater complexity of the current context, developing new categories of analysis, without losing, their link with the original project of the Frankfurt School to take the criticism to the latest consequences and to denounce the contradictions that capitalism continually produces. He is, in particular, to examine the emancipatory possibilities that remain considering the breakthrough in the field of cultural industries (mediatic power) in the public sphere and the consequences of this progress on the formation of individuals. The analysis of the educational consequences of the diagnosis of society today held by Jameson, and emancipatory prospects that still remains is the subject of this dissertation. Through a reconstructive and critical research, the work confirms the productivity of Jameson's critical theory to the understanding of the formative phenomenon in the current context of late capitalism and presents indicative that can enhance the transformation of individuals and society.

Keywords: Critical Theory, cultural industry, formation, Fredric Jameson

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 JAMESON COMO FONTE DE UMA CRÍTICA CULTURAL EMANCIPADORA DA SOCIEDADE MUDIÁTICA	12
1.1 Percurso histórico-intelectual	12
1.2 A indústria cultural e os limites da emancipação na cultura tornada mercadoria	16
1.3 Esfera pública, indústria cultural e o problema da educação	24
2 JAMESON E A RECONSTRUÇÃO DA TEORIA CRÍTICA PARA O REESTABELECIMENTO DE UMA CULTURA EMANCIPATÓRIA	36
2.1 A reconstrução da teoria crítica por Jameson	36
2.2 Educação e emancipação no pós-modernismo	41
2.3 O declínio da ética, a estética, e o inconsciente político	51
3 IMPLICAÇÕES DA VISÃO CRÍTICO-EMANCIPADORA DE JAMESON PARA A EDUCAÇÃO	63
3.1 Redefinições dos conceitos de autonomia, emancipação, liberdade e consciência desde a modernidade	63
3.2 O esmaecimento do afeto e o esvaziamento do interesse não-utilitarista	70
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

INTRODUÇÃO

O fato de Fredric Jameson não ter a obra direcionada ao campo da educação, e, sim à crítica cultural, parece indicar a impossibilidade de uma pesquisa em educação que se utilize prioritariamente dos seus escritos. Porém, é um equívoco pensar que o trabalho de Fredric Jameson não possa dar conta de pesquisas que pretendam contribuir para uma crítica da educação contemporânea. A relevância do trabalho deste autor para a compreensão dos processos midiáticos em suas diferentes formas de manifestação e de influência nos sujeitos, possibilitam uma aproximação em relação às problemáticas da educação - pois, a cultura midiática, cada vez mais, influencia a formação das pessoas.

As consciências direcionadas ao consumismo, embotadas pela padronização e pela reificação e, a desconfiança ou o descrédito em relação à educação – todos estes fatos, facilmente observáveis nos discursos e atitudes de muitos “estudantes”, “educadores” e, até mesmo de coordenadores pedagógicos, diretores de escola, autoridades e políticos - são sintomas de uma sociedade dominada por um tipo específico de cultura que coaduna com uma lógica capitalista, que por sua vez, ao mesmo tempo em que é resultado de processos históricos, também afeta estruturas inconscientes e subjetividades, o que interessa à ciência da educação. Entendemos, também, que Jameson retoma e aprofunda a análise de alguns elementos da problemática adorniana, tais como das concepções de autonomia e de emancipação dos sujeitos diante da sociedade falseadora do real.

Destarte, o contato com a obra de Jameson nos possibilitou entender a cultura como sistema que integra a sociedade, despertando, com isso, o interesse intelectual para pesquisarmos a relação entre cultura e educação no capitalismo tardio. Mas, o estímulo definitivo para que optássemos por este autor, foi determinado pela leitura de uma frase,

em especial: “Na verdade, a substituição da análise política e histórica pelas considerações e julgamentos éticos é geralmente o indício de uma manobra ideológica e do intento de mistificar”. (JAMESON, 1995, p 32).

Isto porque percebíamos muitas discussões meramente ideológicas e pouco aplicáveis na área da educação. Em *O inconsciente político* (1981), Jameson defende que o complexo de aspirações e desejos aliados ao registro das contradições determinadas e de limitações impostas pela ideologia e pela história, acaba reprimindo o político, numa espécie de fechamento, constituindo o “inconsciente”, que é tarefa do crítico interpretar. (JAMESON, 1981, p. 9-10).

Identificamos através de estudo preliminar, carência em pesquisas, publicações e outros materiais sobre as colaborações que Jameson possa trazer à área da educação¹. O que, no nosso entendimento, contribui para justificar nossa escolha. De fato, em uma sociedade dominada pela cultura midiática, e da qual a educação é parte (tanto da sociedade quanto das lógicas mercantis nela presentes) se faz pertinente uma investigação apoiada na autoridade intelectual de um dos filósofos mais significativos da contemporaneidade.

A escolha por este tema de investigação também surgiu por estímulo do trabalho docente cotidiano realizado com adolescentes e adultos e, especialmente, de estudos realizados a partir da faculdade de Comunicação Social, iniciados há dez anos, quando começamos a investir para compreender o profundo impacto da cultura na educação, na vida e na sociedade, e que, com a presente dissertação, se pretende dar continuidade.

Além disso, no ambiente familiar, onde os pais – professores e pesquisadores - explicitavam a consideração pela educação e sua importância, influenciando tendências pessoais – reforçadas, pela motivação percebida em cada professor admirável que conhecíamos. Ainda enquanto justificativa, acreditamos que a educação pode melhorar a vida e a sociedade, desde que se supere a atitude de idealização da mesma, estabelecendo estratégias práticas para a transformação das subjetividades e das condições que as afetam, seja direta ou indiretamente². Assim, converter esta crença na educação, em algo

¹ Identificamos, em pesquisa no site da Universidade de Duke – local em que o filósofo trabalha atualmente - apenas uma obra de Jameson que possui relação direta à educação: *Marxism and Teaching* (1979). No Brasil, encontramos apenas uma tese relacionando Jameson e educação: SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. *Pós-modernidade, Política e Educação – a condição pós-moderna e suas implicações na construção de uma educação pós-moderna crítica* – Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil; 2003

² De forma bem genérica, entendemos que a prática dissociada da reflexão, da análise, amplia a possibilidade de erro e de sofrimento em decorrência de escolhas inadequadas e da própria repetição do erro. Além disso, é a teorização que permite vislumbrarmos a compreensão do todo social. Dentre estas estratégias práticas, destacamos as decisões políticas e a cidadania.

transformador da realidade – mesmo que localmente e de forma restrita - é o que buscamos ao pesquisar.

A partir do pressuposto de que a sociedade, da qual a educação é parte, influencia a própria educação através de seus processos culturais, pretendemos contribuir com reflexões acerca da educação no contexto do capitalismo tardio. Assim, trabalhamos para, dentro das nossas condições e limitações, definir como objeto de estudo: as contradições à educação para a emancipação no capitalismo tardio, tendo como fundamento teórico a crítica cultural de Fredric Jameson. Ainda como justificativa, agregamos o pensamento de Eidam (2005, p.134):

O homem não é somente o que ele pode se tornar e fazer de si mesmo, senão também aquilo em que o transformam a natureza, a história, a sociedade e, não por último, os educadores. Por isso, uma educação para a maioria deve incluir a organização atual do mundo e sua sociedade.

Entendemos emancipação enquanto uma energia direcionada “para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). No contexto do presente trabalho, uma educação para a emancipação evidenciaria como as pessoas estão sendo iludidas e como a falsa consciência se engendra na produção midiática. Assim, consideramos o referencial de Jameson importante para fazer a crítica ao reducionismo à emancipação produzido pela mídia, na medida em que oferece compreensões tais como aquelas sobre o inconsciente político e o esmaecimento do afeto, que possibilitam uma investigação detalhada e objetiva – sem deixar de considerar o sujeito, o humano - apoiada em um método coerente a respeito das ilusões produzidas pela cultura aqui referida.

A fim de direcionar o presente estudo, perguntamos: Quais as possibilidades e limitações à emancipação oferecidas pela educação num contexto social dominado por processos culturais midiáticos – por sua vez determinados por processos econômicos? A manipulação da mídia se apresenta também na produção simbólica sobre educação, destarte, consideramos pertinente indagar: Como a indústria cultural apresenta a educação?

A partir destes questionamentos iniciais, desdobram-se outros: o que é educação? O que é emancipação? Insistiremos em indagar: como a indústria cultural aborda - ou não - o problema da emancipação? A partir disto, pretendemos buscar a compreensão da interface daqueles dois conceitos – educação e emancipação – para, então, investigar sua relação com o filósofo norte-americano e de que modo este pode auxiliar a entendermos algumas

questões da educação na sociedade contemporânea - que é integrada pela mídia e por apelos estético-capitalistas.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo principal contribuir para as teorias da educação, investigando, na perspectiva da teoria da indústria cultural, a respeito da interferência e da influência midiáticas, enquanto produtos culturais, na educação para a emancipação – ao que levamos em conta a dimensão estética. Portanto, temos como foco, os processos culturais – especificamente os midiáticos – e suas implicações na educação emancipatória. A cultura a que nos referimos é àquela relativa à produção industrial simbólica tornada pública através da mídia – a qual os pensadores da teoria crítica denominam de semicultura.

Organizamos a dissertação em três partes complementares: Na primeira, explicitamos a contextualização histórica que levou à emergência do pensamento de Jameson enquanto crítico cultural. Em outras palavras, no primeiro capítulo apresentamos Fredric Jameson como fonte de uma crítica cultural emancipadora, considerando seu percurso histórico-intelectual e associando-o a reflexões acerca da esfera pública e da indústria cultural.

Na segunda, partimos da crítica feita por Adorno à indústria cultural, em especial de sua hipótese acerca da autonomia, para, em seguida, evidenciarmos a apropriação feita por Jameson desta crítica – e da própria teoria crítica. Enfatizamos as contribuições de Adorno para a compreensão do indivíduo enquanto ser cultural e histórico-social, relacionando-as com a proposta jamesoniana de restabelecimento de uma perspectiva cultural emancipadora. Isto fazemos de modo variado no sentido de analisarmos implicações do declínio da ética, e elaborações do autor em tela sobre a estética e o inconsciente político no contexto do pós-modernismo.

Na terceira parte, analisamos os conceitos de emancipação, autonomia, liberdade e consciência, especialmente a partir da modernidade e, o próprio conceito de Educação; em seguida, analisamos as contribuições e limites da obra de Jameson em relação a uma educação emancipadora. Serão analisadas as implicações da crítica cultural do referido autor para a educação, o que inclui uma abordagem acerca do esmaecimento do afeto. Oportunidade em que explicitamos nossa compreensão a respeito das implicações da obra jamesoniana para a educação na sociedade contemporânea. Enfim, destacamos as colaborações que entendemos possíveis para o campo da educação e para futuras pesquisas.

A metodologia escolhida é de revisão analítica e crítica da bibliografia produzida por Fredric Jameson. Realizamos uma apropriação das concepções do autor na perspectiva de uma educação estética emancipadora. Esta reconstrução do pensamento do autor em tela foi realizada do ponto de vista relativo à indústria cultural e ao processo da produção simbólica no mundo capitalista.

Acreditamos que é preciso aceitar o desafio de encarar a complexidade da sociedade atual; sem isso, qualquer método científico será improdutivo. E foi por entendermos que Fredric Jameson, com sua obra, auxilia na compreensão desta sociedade tão complexa, na medida em que a problematiza com agilidade e versatilidade intelectuais, fazendo-o com rigor e objetividade, sem, no entanto, excluir aspectos que merecem relevância, é que o escolhemos para “dialogar” durante esta pesquisa.

Sobre a escolha do método de pesquisa bibliográfico, tendo por base o pensamento produzido por um intelectual de referência, o que pretendemos então é, a partir deste pensar com o autor escolhido, a busca de uma conduta autônoma e independente para a construção do conhecimento e de sua aplicação prática na vida social:

O pensar com os outros é uma fase inicial do pensamento significando um pensar com a ajuda dos outros ou um diálogo com eles. A fase final do processo de pensamento seria aquela em que o sujeito dispensasse essa ajuda e, capaz de fazer uso próprio de sua razão, mantivesse-a, contudo, aberta e fosse capaz de, mediante a capacidade de pensar, colocar-se virtualmente no lugar dos outros, tornando-se assim, por vontade própria, participativo e humano. (ROHDEN, 2000, p. 169).

Jameson, de certa forma, atualiza o pensamento produzido na Escola de Frankfurt e, especificamente no campo da educação, ele atualiza as contribuições de Adorno. Dedicamos uma parte do segundo capítulo às concepções adornianas – em especial acerca da autonomia³. Rohden destaca que:

Adorno definiu a educação como a produção de uma consciência reta. Isto significa desenvolver a capacidade para decisões próprias conscientes – uma maioridade da consciência. Maioridade significa tornar-se consciente ou então, racionalidade, entendida como consciência de realidade, que inclui um momento de adaptação. (ROHDEN, 2000, p. 169)

³ Optamos por intercalar o uso das palavras “autonomia” e “emancipação” na presente dissertação, pois, entendemos que apesar da intenção e da essência do uso dos termos ser a mesma, seu uso varia dependendo do autor e da publicação. Inclusive, em alguns trabalhos é utilizada para o mesmo fim a palavra “maioridade”. Rohden destaca este aspecto: “Adorno, no texto, Educação para a maioridade, entendeu o sentido de educação como educação para a maioridade, que significa autonomia”. Ainda para Adorno, maioridade significa “conduzir o sujeito à sua objetividade”. Maioridade ou emancipação, *Mündigkeit*, constitui o alvo prioritário do empreendimento teórico-crítico de Adorno, que permanentemente proclama: “mais sujeito”!. Porém, o sujeito é objetivamente determinado, numa forma social também objetivamente determinada. (LEO MAAR, Wolfgang. *Educação e maioridade em Adorno*. p. 350. In DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005. 398 p.)

A importância do conceito de autonomia para a educação evidencia-se, inicialmente, em função da necessidade de resistência individual a que Adorno contrapõe à “regressão da consciência”, que assujeita os indivíduos em decorrência da propagação de ilusões, relacionadas à mercantilização constatada na indústria cultural midiática do capitalismo tardio. A fim de destacarmos a importância deste conceito para a educação, investigaremos como Jameson aborda a questão da autonomia seguida de nossa própria perspectiva a respeito de como ela pode servir ao campo educacional.

Concordamos que a educação é parte do todo social, mas uma parte que, dialeticamente, contém o todo e que segue as lógicas próprias da sociedade atual. Neste contexto, preocupamo-nos também em analisar se as condições objetivas sócio-econômicas-culturais estariam ligadas ao fato de que o conhecimento adquirido a partir da educação costuma ser utilizado para instrumentalizar a agressividade entre pessoas, apenas “qualificando-as” para competirem entre si com mais “eficiência”. Em suma, preocupa-nos as pessoas permitirem, a partir do capitalismo tardio, que se reduza a educação a um mero meio para servir o mercado e, assim, os sujeitos influenciados por esta lógica não se perguntam se a educação deve oferecer algo mais e, nem mesmo, o que a impede disso.

Fredric Jameson é um teórico que trabalha pela interface da cultura e da política, utilizando-se de elementos da psicanálise estruturalista ao se apropriar de Lacan. Neste sentido, Jameson se apropria do método lacaniano na tentativa de estabelecer um diálogo produtivo entre psicanálise e marxismo – o que não é nosso propósito analisar no presente trabalho. Entretanto, comentamos apenas que, o filósofo norte-americano, interessado nas relações entre sujeito e produção cultural no contexto dos processos sociais da linguagem, está insatisfeito com as abordagens oferecidas pelo marxismo e pela psicanálise clássica. Jameson entende que a concepção lacaniana do “imaginário, simbólico e real” pode contribuir para resolver a falsa antinomia entre o individual e o social.

Destacamos a opção de recorrer a Jameson em uma pesquisa na área da Educação:

Hoje, a política é o aspecto fundamental a ser levado em conta na educação da sociedade. Na década de 60 eram a psicologia e a moral que impulsionavam os educadores, na década de 80 os motivos culturais sobressaíam nos programas educativos. Atualmente estes três enfoques aliam-se na busca da educação para a cidadania. (SOARES, 1996, p. 58).

Conforme as diversas e complementares exposições aqui mencionadas, entendemos que as contribuições de Jameson podem indicar possibilidades para análises críticas na perspectiva educacional, na medida em que destacam aspectos desencadeantes da condição

de resistência ou assujeitamento dos indivíduos e das suas próprias subjetividades diante dos impactos da cultura midiática. Enfim, pretendemos que esta pesquisa sirva para estimular o debate sobre a problemática da educação na atualidade.

1 JAMESON COMO FONTE DE UMA CRÍTICA CULTURAL EMANCIPADORA DA SOCIEDADE MIDIÁTICA

Jameson se define como um homem dos anos 50, formado em meio à estagnação política da era Eisenhower, momento em que a esquerda americana está reduzida ao maior silêncio. Uma das especificidades de sua trajetória intelectual é que sua radicalização política se dá também por via da estética, através da leitura dos clássicos do modernismo. (COSTA: CEVASCO, 1995 *apud* JAMESON⁴, 1997a, p. 8).

1.1 Percurso histórico-intelectual

Fredric Jameson nasceu em 14 de Abril de 1934 na cidade norte-americana de Cleveland. Dedicou-se ao estudo do marxismo e à valorização da História para compreender detalhada e profundamente os processos culturais – especialmente pelo viés da crítica literária. Autor de obras que estão entre as mais significativas sobre a cultura contemporânea, Jameson recebeu influência de diversos pensadores da Escola de Frankfurt, ou por ela influenciados, tais como, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Georg Lukács, Ernst Bloch, Louis Althusser e Walter Benjamin. Esta linha intelectual da Teoria Crítica, à qual Jameson se “filia”, tem suas origens a partir do chamado “marxismo ocidental”(BERTOLDI, 2002). Esse movimento surge em consequência da constatação de que as insurreições proletárias na Alemanha, Áustria, Hungria e Itália, após a Primeira Guerra Mundial, foram derrotadas ou incorporadas aos movimentos conservadores. A partir desta desilusão política devido a falta de uma estratégia prática que derrubasse o capital - vivida por pensadores como Lukács e Gramsci - surge na Europa um marxismo separado do materialismo histórico: o marxismo ocidental. Após a Segunda Guerra Mundial, com a Grande Depressão, a análise dos aspectos econômicos também perdeu força. A saída para revigorar o marxismo ocidental foi

⁴ Três obras de Jameson foram publicadas no Brasil em 1997. Assim, nos referiremos a *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*, como 1997a; *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*, como 1997b. e; *As sementes do tempo*, 1997c.

encontrada na filosofia, com Adorno, Horkheimer, Sartre, Lefebvre e Marcuse, que constituíram a então Teoria Crítica. Bertoldi (2002, p. 55) salienta que:

[...] De Luckács, Jameson tirou seu compromisso com a periodização e o fascínio pela narrativa. de Bloch, um respeito pelas esperanças e sonhos escondidos num objetivo; de Sartre, uma excepcional fluência com as texturas da experiência imediata; de Lefebvre, a curiosidade pelo espaço urbano; de Marcuse, a investigação da pista do consumo high-tech; de Althusser, uma concepção positiva da ideologia como um imaginário social necessário; de Adorno, a ambição de representar a totalidade do seu objeto como sendo apenas uma “composição metafórica”.

Especificamente, a aplicação feita por Jameson da teoria marxista à crítica cultural advém de dois fatos: primeiro, do seu interesse por Sartre, autor utilizado na dissertação: *Sartre: As origens de um Estilo*, publicada em 1961⁵. É a partir do contato com a obra de Sartre que Jameson sentiu-se estimulado a procurar desenvolver aspectos mais existencialistas da teoria de Marx. Segundo, Jameson, esteve envolvido com a Nova esquerda - um ativismo político radical, intelectualmente dirigido para corrigir os erros dos partidos de Esquerda no período pós-Segunda Guerra - e com movimentos pacifistas - que buscam lutar por ideais tais como o término das guerras usando a defesa ao pacifismo, boicotes, consumo responsável, fazendo demonstrações pela causa. Este envolvimento o impregnou de um traço ainda mais contestador e de resistência às imposições da ordem social, o que, no nosso entendimento, diz respeito à própria *démarche* da emancipação do autor.

Em 1967, Jameson passa a trabalhar na Universidade da Califórnia. Quatro anos depois, publica *Marxismo e Forma: Teorias Dialéticas de Literatura do Século Vinte e A prisão da linguagem: Um parecer sobre o Estruturalismo e o Formalismo Russo*, em 1972. Analisou detalhadamente as práticas culturais para defender que a base da arte e da cultura é a economia. Para o filósofo, o econômico se fundiu com o cultural, tornando-se uma coisa só e, toda a estética carrega em si um ato político (de certa forma *recalcado*⁶).

A esse respeito, o consumo e a produção de textos literários são considerados nos seus aspectos históricos e, com o lema “Sempre historicize!”, publica, em 1981, *O inconsciente político: a narrativa como um ato social simbólico*. Jameson, empregando noções estruturalistas associadas à visão marxista do trabalho, define nesta obra que a

⁵ Trabalho que resultou em um contrato com a Universidade de Harvard, durante a primeira metade dos anos sessenta.

⁶ O *recalcado*, não é algo necessariamente negativo, mas uma forma de ação do sujeito criando mecanismos de se constituir no mundo. Neste sentido, faz-se pertinente considerar o pós-modernismo como momento de novas e diferentes formas de se constituir no mundo. Os *Eus* do *self* foram se constituindo a partir de certos padrões de subjetividade determinados historicamente. Assim, os que estão fora do padrão, os loucos, não negam a razão, mas a realizam de alguma forma. Aqui se encontra um elemento da resistência, de re-sensibilização. Essa é a leitura que Lacan faz de Freud. O *recalcado* não é o *recalcado* freudiano, mas uma forma racional de ser, apesar de não aceita pela sociedade.

história governa a produção artística, ou seja, estruturas inconscientes persuadem os escritores a escolherem temas e formas para expressarem o trabalho intelectual.

Podemos classificar o autor em tela como crítico do pós-modernismo - definido por ele como “historicamente baseado”. Em 1984, publica na *New Left Review* o artigo: *Pós-modernismo, ou a lógica cultural do capitalismo tardio*, que viria a ser transformado em um dos seus mais importantes livros. Nesta obra, a partir da concepção de Indústria cultural de Adorno e Horkheimer, o filósofo orienta sua crítica cultural às artes visuais, filmes, arquitetura e narrativas literárias, entendendo que a pós-modernidade, devido à colonização da esfera cultural, “abarcou” todos os discursos em um todo indiferenciado transformando então, a anterior autonomia parcial moderna em um novo capitalismo corporativista organizado. De acordo com Bertoldi (2002, p. 64), Jameson torna-se incansável ao enfatizar o valor que Adorno tem para nós, em pleno pós-modernismo, que se desenvolve em zonas transnacionais e dentro das quais as desigualdades nacionais também são preservadas. Conforme em Jameson é corroborado:

A relevância de Adorno para o pós-modernismo, em seu sentido forte como dominante cultural, deve ser buscada em outro lugar, nas polêmicas filosóficas e sociológicas. De fato, o que Adorno chamava positivismo é precisamente o que hoje chamamos pós-modernismo, apenas num estágio mais primitivo [...]. (JAMESON, 1997b, p. 319).

Como adepto da Teoria Crítica, investigou também outros enfoques possíveis, outras alternativas à análise marxista o que, no nosso entendimento o diferencia e o caracteriza como pesquisador que avançou em relação àquela teoria ao recuperar alguns elementos tais como o inconsciente político – partindo de Lacan, e a própria noção de autonomia proposta por Adorno.

Destarte, constatamos que um domínio dos principais conceitos e categorias utilizados pelo autor bem como do seu método de crítica cultural, possa conformar críticas a diferentes áreas do conhecimento, em especial à educação que, por sua essência, possibilita e requer interfaces com outras áreas. Ressaltamos que o nosso interesse diz respeito ao estudo das contradições à emancipação pela educação enquanto produto e parte da cultura – com atenção ao seu aspecto estético.

Agregaremos à presente análise, autores como Bruno Pucci e Álvaro S. Zuin por seus trabalhos estarem em conformidade com a linha de pensamento frankfurtiano e da

teoria crítica⁷, o que, de certa forma, os aproxima da concepção e das questões que Jameson também aborda. Neste sentido, recorremos a Zuin (1997, p. 118) para quem as condições sociais determinam impedimentos à emancipação além de perpetuarem a idéia de que estes impedimentos são a-históricos. Com efeito, Jameson está preocupado com a perda da historicidade e atento às questões culturais que para ele, em última análise, são as próprias condições sociais. Podemos aqui fazer referência à noção de aceleração do tempo (inclusive como atitude de “não ter tempo a perder”) e de ampliação do espaço como condições sociais contemporâneas que impedem a emancipação.

A velocidade de reposição dos conteúdos absorvidos, que exige a adaptação não só sensorial como também psicológica, parece justificar a necessidade da urgência e do imediatismo. Destacam-se a ausência do tempo necessário para a reflexão, bem como a falta de continuidade entre os conteúdos e valores assimilados, fornecendo a impressão de que as experiências originadas são independentes e completamente a-históricas. (ZUIN, 1997, p. 118).

Entretanto, o processo midiático pode constituir uma outra forma de compreender a existência e, como nosso foco de pesquisa gravita em torno da mídia, enfatizamos a serventia da análise literária ao propósito de evidenciarmos a complexidade na investigação dos produtos culturais midiáticos⁸ enquanto desencadeadores de limitações ou possibilidades para uma educação emancipadora. Manifestamos que Jameson analisa também os produtos culturais, cujas formas se constituem em outros suportes de registro, tais como o cinema, o vídeoclip e a arquitetura, etc. – que não temos condições de detalhar no decorrer desta pesquisa.

A propósito, o conceito de indústria cultural continua atual para a compreensão dos processos sociais pós-modernos. Neste sentido, Cordeiro Silva (1999, p. 40), busca

⁷ Mühl (2003, p. 56) oferece uma perspectiva abrangente dos diversos pensadores e educadores brasileiros que têm trabalhado com o desafio de explorar o potencial da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Entre os quais, além dos acima citados: Pedro L. Goergen, Belarmino César G. da Costa, Newton Ramos-de-Oliveira, Wolfgang Leo Maar, Bárbara Freitag, Olgária C. F. Mattos, Nadja Hermann, Irai Carone, Jeanne Marie Gagnebin, Henrique G. Sobreira, Wagner L. Weber, Rodrigo Duarte, Douglas A. Júnior, Luís Nabuco, Werner Markert, Rosa M. Martini, José M. de Rezende Pinto e Ângela P. R. Mazzi, José Pedro Boufleuer, Mário Osório Marques, Pedro Demo, entre outros.

⁸ Isto se dá, entre vários aspectos, principalmente em função de que os símbolos e significados veiculados pela mídia eletrônica (televisão, por exemplo) não são fixos, estáticos, não repousam sobre papel, mas se perdem no ar. O consumo de imagens prontas, selecionadas, “tratadas”, não estimula a reflexão. Conforme nosso artigo *Educar para a televisão* (2005, p.10): “A busca e a aquisição do conhecimento subentendem raciocínio, reflexão, tempo para absorver o conteúdo e para questioná-lo, compartilhar informações, compará-las, vivenciá-las como verdadeiras na prática. Nesse caso, é preciso que se trabalhe com paciência. Imóveis, em frente à televisão, recebemos enorme quantidade de informações, mas não temos tempo nem condições – dada a sua forma de funcionamento e a sua linguagem - de sermos ativos. Diante dela, somos muito receptivos em dois sentidos: visão e audição, que são hiper-estimulados, propiciando condições para que a impaciência surja diante de atividades menos aceleradas”.

evidenciar que a obra *Dialética do esclarecimento*, de 1947, pode ser considerada bastante atual, especialmente na análise crítica sobre a indústria cultural. Para o autor, a atualidade do pensamento de Adorno reside na análise aguda e consciente de um processo característico da sociedade administrada: a massificação da cultura que, através da internacionalização do capital, pode receber o nome de globalização.

O autor ressalta que, para Adorno, a sociedade é criticada como um sistema total, cuja cultura de massa desempenha um papel determinante: a indústria cultural proporciona a diversão indistintamente a todos, como uma espécie de terapia forçada da resignação diante do poder avassalador da sociedade administrada. (1999, p. 32).

A seguir analisamos as limitações e a importância da concepção de indústria cultural no que diz respeito às possibilidades de promover uma educação emancipadora.

1.2 A indústria cultural e os limites da emancipação na cultura tornada mercadoria

A prática da indústria cultural articula, gerencia e desativa os problemas sociais e impulsos individuais dos seres humanos sob as condições atuais de um modo que, por mais que esteja distorcido e previamente finalizado, permite que se expressem nossos medos, mas também nossos anseios com relação à vida em sociedade. (RÜDIGER, 2004, p. 221)

Nas primeiras décadas do século XX, novidades como o cinema, o rádio e a televisão evoluíram, alterando as configurações culturais anteriores, onde havia uma separação, um distanciamento entre a cultura superior – da elite e, a cultura inferior – da “massa”. A Cultura podia antes ser entendida, conforme afirma Pucci (1999, p. 90), como “o conjunto das criações espirituais que manifestavam o que havia dentro de um sujeito e sua adaptação à vida real, como na tensão entre a autonomia e a liberdade”. Com o surgimento da publicidade e seus anúncios amplamente difundidos, um novo tipo de cultura emergiu: a cultura de consumo, na qual se perde a “aura de criação artístico-espiritual” e se cria com vistas ao consumo pelas massas. A cultura de massa, fartamente disponível à sociedade em geral, através dos Meios de Comunicação de Massa, apresentaria entre seus benefícios uma democratização a partir do acesso aos bens culturais por toda a população. Por outro lado, os Estados de alguns países, atentos aos impactos sociais destas profundas transformações, utilizaram-se destas técnicas culturais de manipulação das massas.

Neste contexto, surge na Alemanha um grupo de intelectuais engajados na investigação teórica a respeito dessas transformações sociais e no seu impacto sobre os

indivíduos. Felix Weil, estudante da Universidade de Frankfurt, filho de família milionária, interessou-se em apoiá-los financeiramente, criando as condições de autonomia econômica para o surgimento do que viria a ser o Instituto de Pesquisa Social (fundado em 1923): a Escola de Frankfurt, instituição ligada à Universidade de Frankfurt, mas independente dela. (WIGGERSHAUS, 2004, p. 51)

A trajetória intelectual destes pesquisadores resultaria numa produção que influenciou o modo de pensar a sociedade, fomentando uma crítica política no sentido de conceber o ser humano para a emancipação. A Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica⁹ são complementares: primeiro, nos ajudam a compreender o surgimento de Jameson como crítico cultural, pois, constituem significativa influência ao pensamento do autor, conforme destacamos; segundo, constituem farto campo de referências para o desenvolvimento de reflexões acerca das contradições sociais que interferem estimulando ou reprimindo a educação para a emancipação.

O contexto histórico do desenvolvimento da Escola de Frankfurt é extremamente conturbado: o mundo estava abalado pelo nazismo, pelo stalinismo e pela Segunda Guerra Mundial. Quando Hitler ascende ao poder, instala-se uma fase de convívio com a barbárie, caracterizada por proibições e ameaças que ocasionam o fechamento do Instituto e a busca de proteção por parte dos intelectuais que passam a trabalhar em outros países¹⁰.

Os intelectuais da Escola¹¹, preocupados em compreender as condições que possibilitariam o impedimento do retorno à barbárie, procuraram um viés filosófico e existencial baseados no estudo e na crítica do pensamento marxista, repensando a

⁹ Apesar de seguirem uma base conceitual marxista, os pensadores da Teoria Crítica, divergem em suas opiniões. Pela própria natureza da crítica, abre-se uma amplidão de possibilidades de busca de entendimento, que favorece o desvendar da realidade, considerando os processos históricos e as forças que neles interferem, produzindo sentidos em constante disputa por legitimidade. Há que se enfatizar também a escolha pelo método dialético, que busca analisar os fenômenos sociais relacionando-os com as estruturas e respectivas forças que constantemente interferem nesses mesmos fenômenos.

¹⁰ O Instituto transfere-se para a Suíça - Genebra em fevereiro de 1932, anos depois para os Estados Unidos - Nova Iorque onde é vinculado à Universidade de Colúmbia, sob o nome de *International Institute of Social Research*; e em 1940, Califórnia. Quando a Alemanha está se recuperando e se reconstruindo após o término da Guerra, há um pedido formal para o retorno dos pesquisadores ao País. Entretanto, “o retorno se dá em 1950 com a ocupação do antigo prédio na Victória Allee, ao lado da Universidade”. Nesta fase, o Instituto integra novos intelectuais, como Jürgen Habermas e outros. (cf. Adorno, 1999, p. 39).

¹¹ Grupo composto inicialmente por Félix Weil, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Ernst Bloch e Erich Fromm. O objetivo do Instituto de Pesquisa Social era trabalhar com uma equipe multidisciplinar de filósofos e cientistas sociais de base marxista num esforço comum em não separar a teoria da prática e da história - de acordo com Costa (2006, p.375) – “[...] refletindo sobre o totalitarismo exercido nas sociedades atuais; investigar as relações entre a razão dos filósofos e das ciências sociais e seu domínio sobre o pensamento, a ideologia e as técnicas governamentais, assim como sobre as liberdades individuais e coletivas e ao recuo da esperança na emancipação; manter a exigência da verdade como indissociável da exigência de liberdade e reativar a negatividade dialética com o objetivo de emprestar novamente à Razão sua força libertadora”.

ideologia, a alienação, a reificação, e a dominação, escolha que, de acordo com Wiggershaus (2004, p.15):

[...] resultou em um radicalismo utópico animado por um pessimismo extremo sobre o presente e [...] numa correlação, aparentemente inconsciente, entre a rejeição da ortodoxia marxista e um gigantesco esforço para elaborar um saber sobre a sociedade que contorne de fato a economia. [pois] [...] o Marx da maturidade não aborda quase o problema do cultural.

Em 1930, Max Horkheimer assume a direção do Instituto, inaugurando a etapa da Teoria Crítica que tem seus fundamentos por ele publicados em 1937, no ensaio *Teoria tradicional e teoria crítica*. Era proposto um marxismo mais aberto como teoria do conhecimento, ou seja, feito de relações recíprocas do ser com a realidade, dialético e resultante de uma interação entre sujeito e objeto. No texto, o autor denuncia a teoria tradicional, isto é, a sociologia positivista, como “tentativa de imposição subliminar da ordem dominante e sustentava a teoria crítica como procedimento capaz de acentuar a importância da ação, da dimensão material e da necessidade do pensamento racional para a interpretação do mundo” (ADORNO In PUCCI, 1999, p. 33).

A primeira fase da escola se caracteriza como uma crítica ao positivismo: os intelectuais se ocupam mais com os limites das leituras positivistas da História e da necessidade de retomar a leitura dialética da mesma. Na segunda fase destaca-se a *Dialética do esclarecimento*: a constatação de que a racionalidade em si é portadora de uma contradição desde sua origem grega e que deve ser criticada. A terceira fase é a da crítica estética, que Adorno a apresenta como alternativa. Esta passagem para a análise da dimensão estética far-se-á importante para Jameson, influenciado por esta proposta enquanto seguidor da teoria crítica.

Em suma, os teóricos da Escola de Frankfurt percebem a sociedade moderna como massificada e apelativa culturalmente, evidenciando a crise da razão que, ao renunciar sua autonomia, deixou de ser crítica. Isto seria um desvio da proposta iluminista, pois a razão, para os frankfurtianos, instrumentalizou-se passando a ser técnica e servindo à administração do *status quo*. Conforme Mühl (2003, p. 15-16), esta instrumentalização da racionalidade ocidental moderna:

[...] se constrói por meio de um modelo auto-referencial do eu que se põe a si mesmo, estabelecendo uma relação objectual com o mundo que o cerca e, nesse processo, transformando o próprio mundo interior em objeto. Tais autores se dirigem criticamente, em última instância, contra o conceito de subjetividade que, central ao discurso filosófico moderno, constrói sua auto-afirmação por meio de um modelo restritivo de racionalidade.

Neste contexto, a indústria cultural e seus *mass media* (rádio, televisão, cinema, jornais etc..) concorrem para desvirtuar a razão e, inclusive – até por isso mesmo - manter a sociedade nessa lógica industrial. Os sujeitos, vulneráveis ao poder econômico que domina a mídia que falseia a realidade para vender produtos e promessas de felicidade, são também dominados pela racionalidade técnico-instrumental que a mesma mídia evidencia e mantém. As características da indústria cultural são assimiladas, em geral, sem resistência pelos indivíduos, ou pela maioria da população, que progressivamente se dessensibilizam, ensejando a importância da teoria crítica, enquanto possibilidade de aproximar o pensamento crítico da ação transformadora dos sujeitos e da própria sociedade.

De fato, a teoria somente adquire significado a partir da conscientização direcionada às ações em sociedade, que, por sua vez, geram interações capazes de transformar as relações que vêm se perpetuando e que obstaculizam a emancipação. Entretanto, esta condição só será possível a partir de uma crítica, de uma análise dos problemas reais a serem enfrentados.

A Crítica apresenta “as coisas como são”, as oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente. Crítica é, portanto, mostrar as tendências presentes no desenvolvimento histórico. [...] tendência significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação. (NOBRE, 2004, p. 10-11)

Reconhecermos que há dominação implica também o reconhecimento da necessidade de conquista da liberdade. A escolha por conquistá-la, consiste num próximo passo, assim, dedicar-se à própria emancipação é uma tarefa subsequente ao reconhecimento da necessidade. Entretanto a indústria cultural ao manipular as consciências, impede também esta possibilidade de exercício da crítica. Neste contexto, colabora com nossa análise, Mühl (2003, p.143), para quem “O conceito de *indústria cultural*, permite-nos analisar, empiricamente, as conseqüências oriundas do processo de racionalização da cultura e do próprio obscurecimento do esclarecimento”.

De fato, entre os conceitos fundamentais para a crítica da sociedade, desenvolvidos pelos pensadores de Frankfurt, está o de indústria cultural. A expressão “indústria cultural”, perceptivelmente, um conceito dialético por relacionar as palavras “indústria” e “cultura”, foi utilizada pela primeira vez em 1947 no livro *Dialética do esclarecimento*. Os diversos produtos culturais, voltados prioritariamente ao consumo mercadológico, formam um sistema de manipulação do estado de consciência dos consumidores, que são o objeto neste processo, pois servem de instrumento, de referencial para a adaptação daqueles produtos ao consumo massivo¹². Jameson apresenta parte de seu entendimento do conceito de indústria cultural em *O marxismo tardio*: “[...] a indústria cultural não é uma teoria da cultura, mas a teoria de uma indústria, de um ramo dos inter-relacionados monopólios do capitalismo tardio que fazem dinheiro a partir do que se costumava chamar de cultura.” (JAMESON, 1997b, p. 189)

Quanto ao conceito mesmo de Indústria Cultural, Rüdiger (2004, p. 22) apresenta-o com concisão:

Em essência, a expressão indústria cultural não se refere às empresas produtoras nem às técnicas de difusão de bens culturais; representa, antes de mais nada, um movimento histórico-universal: a transformação da mercadoria em matriz do modo de vida e, assim, da cultura em mercadoria, conforme ocorrido na baixa modernidade.

Nesse processo, sentimentos, percepções, valores e a própria subjetividade sofrem o impacto do capitalismo avançado que propaga o conformismo ao invés da conscientização, impedindo que os indivíduos conquistem a independência e a capacidade de agir e de julgar os fatos com autonomia. A educação, tal como se apresenta não oferece resistência a este tipo de dominação. Para Adorno (apud COHN, 1977, p. 294), “A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia”.

A cultura tal como é, é indústria. Fato detectado por Adorno e Horkheimer, que em 1947, publicam *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Um dos mais importantes estudos sobre as contradições do capitalismo e da consciência burguesa. No capítulo “A indústria cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas”, os autores

¹² Neste contexto, a educação, como manifestação cultural humana, também está vulnerável à reificação e à mercantilização, aspecto que aprofundamos no terceiro capítulo deste estudo.

ênfatizam que o *colapso da era moderna*¹³ apresenta como um de seus principais problemas “a evolução da cultura numa sociedade de massas, de caráter totalitário ou democrático-formal, e da a o da média na expansão da semiforma o cultural” (PUCCI, 1999, p. 36). Neste sentido, uma forma de resistência   semiforma o, consiste em criticar a própria indústria cultural, num esforço em favorecer a conscientiza o dos sujeitos quanto ao domínio exercido pelo capitalismo tardio nas percep o es e valores humanos. Ainda há que se desenvolver métodos eficazes para tal empreitada. Entendemos que uma das principais preocupa o es de Jameson  , exatamente, perceber a necessidade de desenvolver uma crítica mais radical. O autor, de acordo com Rüdiger (2004, p. 250-251), propõe que:

[...] a crítica   indústria cultural deve ser exercida, no trabalho prático de leitura e interpreta o, simultaneamente como uma hermenêutica marxista positiva [das condi o es materiais e históricas das quais dependem os fenômenos] e uma decifra o dos impulsos utópicos desses mesmos textos culturais [por causa disso] ainda ideológicos.

A problematiza o entre educa o e indústria cultural pode dar-se a partir da aten o a um dos efeitos da indústria cultural, a semicultura, que consiste no oposto do que se pretendia com a forma o cultural. Antes da massifica o da cultura, estimava-se que o acesso   cultura desenvolvesse as capacidades de reflexão e crítica do ser humano.

Entretanto, “Assim como o Iluminismo se tornou problemático em pleno Século das Luzes, assim a forma o cultural se converteu em seu contrário em plena época da universaliza o da informa o” (PUCCI, 1997, p. 89). Destarte, o que se passou a observar com o auxílio dos pensadores de Frankfurt, foi um progressivo retrocesso das capacidades intelectuais humanas, uma indisponibilidade em us -las, um assujeitamento da consciência devido   atribui o de prioridades ao consumo simbólico.

Os indivíduos, tanto cognitiva quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiforma o cultural que impinge a exalta o da adapta o e do conformismo, a ausência de reflexão. Tal ausência encontra-se entrelaçada com a reprodu o da indústria cultural globalizada, engendrando psiques reificadas e uma série de transforma o es subjetivas e objetivas na esfera do educativo. (ZUIN, 1997, p. 118-119)

¹³ Os autores chamaram de colapso da era moderna ao momento caracterizado pela II Guerra em andamento, o fim do Estado Liberal, e a conversão do socialismo em sistemas totalitários, com destaque para a barbárie nazista. (RÜDIGER, 2004, p. 20-21)

Assim, a semicultura é um tipo de cultura que não possibilita à consciência sua realização no social enquanto emancipação humana, pois é uma cultura que embota a percepção ao passo que, contraditoriamente, a estimula com o excesso de imagens e sons freneticamente veiculados, usufruídos e consumidos, pois aqui a cultura torna-se ela mesma um conjunto de mercadorias. Assim, o sujeito moderno que seria o portador da racionalidade, que por sua vez levaria a autonomia, manifesta-se enquanto um outro tipo de sujeito, condicionado pela mídia a desfazer-se da racionalidade e, com isso, da liberdade. “A atenuação da impotência parece estar atrelada à potente realização pessoal no consumo, no desejo em fazê-lo”. (ZUIN, 1997, p. 121)

Assim, a razão entrou em crise, pois foi percebida ao mesmo tempo como conformidade e reprodução do *status quo* e, conforme detectado pelos frankfurtianos, a mesma razão que libertaria a humanidade foi a que conduziu à barbárie. A cultura que, formaria as consciências autônomas, tornou-se uma mercadoria que serve ao propósito de deformar: o ser humano, através da cultura, transforma a si mesmo em mercadoria. Através da mídia um tipo de consciência externa (fora do ser) é produzido e distribuído enquanto produtos culturais carregados de sentidos e significados. Porém, este tipo de consciência alienada não encontra resistência suficiente no espaço que a sociedade “reservou” para o pensamento, para a reflexão e para o lidar com a teoria, ou seja, no espaço escolar, em que deveria ser estimulada a autoconsciência.

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu enfraquecimento nada casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, [...] constitui a fraqueza da prática. Que a teoria deva curvar-se à prática significa anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura. (ADORNO apud ZUIN, 1997, p. 117).

Pucci (Apud ZUIN, 1997, p. 90) menciona que o texto de Adorno, “Teoria da Semicultura” (1996), problematiza, em relação à educação, sobre a “necessidade de se construir uma teoria abrangente, que dê conta do diagnóstico da situação cultural contemporânea e de seus elementos negativos”. Não obstante, o próprio conceito de educação para a consciência “contém uma ambigüidade [...] expressa no doloroso processo de formação da autoconsciência e que envolve tanto um momento de adaptação quanto de inadequação, e representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa”. (ZUIN, 1997, p. 119).

Educação, para Adorno, significa emancipação. Emancipação, sobretudo, da situação atual em que as pessoas cada vez mais perdem o contato com a possibilidade do

exercício da autoconsciência, uma vez que se transformam em verdadeiras caixas de ressonância dos comportamentos e valores que promanam dos produtos semiculturais. Neste sentido, a indústria cultural serve ao propósito de afastar a consciência da percepção de que a historicidade e a memória são importantes, pois, na medida em que esquecemos ou deixamos de lado, ou descartamos coisas, precisamos rapidamente substituí-las por outras, devido à sua falta de durabilidade. Assim, o estímulo à efemeridade, no sentido de falta de importância ao passado, ao que se conquistou e vivenciou, serve para perpetuar a lógica consumista e o imediatismo inconsequente.

A indústria cultural é perversa ao limitar, ao dificultar a emancipação humana, pois, paradoxalmente, apresenta-se como espaço de denúncias, de manifestações democráticas, espaço de discussões da opinião pública. Aparentemente, e numa observação sumária, poderia se afirmar que a indústria cultural, ofereceria condições de emancipação, já que permite, através do vasto e massivo acesso a informações, um potencial para tanto. Todavia, esta é apenas mais uma promessa, pois o que ocorre é a formação da falsa consciência, inclusive porque o controle privado dos meios de comunicação de massa constitui um bloqueio àquele potencial emancipatório anteriormente mencionado, assim:

A possibilidade da permanência da reflexão crítica e de comportamentos de resistência encontra-se na denúncia [...] das contradições existentes entre realidade e conceito, entre o conteúdo verossímil das promessas de igualdade e de justiça social e suas efetivas realizações numa sociedade que promete a realização da felicidade, mas não a cumpre (ZUIN, 1997, p. 120).

Não consideramos possível uma conscientização ou um exercício da crítica que seja imposto exclusivamente de fora ao sujeito. É a disposição do indivíduo, seu engajamento e esforço solitário que possibilitarão “movimentar afirmativamente” o potencial de emancipação, sem o qual, não existe a necessária denúncia. Entretanto, reconhecemos que fatores materiais e sociais externos interferem neste processo de conscientização e nas suas possibilidades; mas, nunca exclusivamente. Aí reside a chance da emancipação: reconhecer que o pensamento e a vontade estão atrelados ao social. Neste contexto, a mídia, como parte do social, cria uma ilusão de espaço de debate e denúncia, uma auto-imagem democrática que na verdade é uma distorção, pois os sujeitos a percebem como sua defensora e porta-voz, que inclusive se assume como crítica das mazelas sociais e dos problemas da educação, estabelecendo assim, mais uma “armadilha” à consciência.

1.3 Esfera pública, indústria cultural e o problema da educação

No que diz respeito à noção de esfera pública, a discussão com Jameson é produtiva no sentido de que confronta alguns pensamentos de Habermas ao mesmo tempo em que o pensamento habermasiano é importante para a estruturação do campo das idéias no qual surge o pensamento de Fredric Jameson. Jameson comunga de algumas preocupações de Habermas apesar de fazer uma leitura da sociedade diferente da dele, pois, acolhe em parte a crítica pós-moderna ao processo de reprodução da sociedade, e considera o consenso um processo repressivo, não um processo estabelecido entre iguais ou democrático como pensa Habermas. Além disso, Jameson mostra que a esfera pública é exatamente uma esfera midiática, dominada por interferência midiática voltada àquilo que é “fundamental” à sociedade, ou seja, a produção e o consumo de mercadorias. Ainda neste capítulo, destacamos a leitura de Jameson sobre Habermas e sobre a esfera pública.

A propósito, Adorno teve como assistente na Universidade de Frankfurt, na década de 50, Habermas, que viria a se tornar um dos mais influentes pensadores contemporâneos, um intelectual independente. Durante a época que coincidiu com a publicação de *Conhecimento e Interesse* (1968), Habermas destacou-se como o mais brilhante representante da segunda geração da Escola de Frankfurt. Nesta fase, para alguns críticos, o teórico *importava-se* com a noção de Teoria Crítica que,

ao se aproximar da realidade, supostamente deveria exercer um efeito de liberação dos instrumentos transformadores das práticas sociais sufocadas e condicionadas pelo mundo capitalista, além de desmascarar as distorções ideológicas produzidas pela expansão do capitalismo, nos planos não apenas econômico e político, mas também cultural e da própria psique humana. (CARREIRA DA SILVA, 2001, p. 1)

Com a publicação da obra *Crise da Legitimação do Capitalismo Tardio*, de 1973, Habermas deu a impressão de optar por outro percurso intelectual, “Habermas foi se tornando cada vez mais permeável a influências de programas de pesquisa não-dialéticos ao mesmo tempo em que foi reduzindo progressivamente a ênfase que colocava na inserção histórico-praxiológica da teoria e nas suas virtudes emancipatórias”. (CARREIRA DA SILVA, 2001, p. 3.).

Entretanto, a base da crítica de Habermas, continua sendo a teoria crítica¹⁴, o filósofo permanece preocupado com o desafio da emancipação, por isso, entendemos ser importante, em função da nossa proposta de pesquisa, confrontá-lo com o pensamento de Jameson, que comunga da mesma preocupação de outra maneira.

A partir de Mühl (2003) entendemos que Habermas procura retomar o projeto da modernidade reconstruindo a capacidade de poder crítico da racionalidade humana, através da busca de consensos fundados argumentativamente, ou seja, na competência comunicativa. Por esse motivo, Habermas é importante para a educação. Além disso, o trabalho de Habermas permite o entendimento de que, se o sistema da cultura é capaz de gerar ou determinar crises de legitimidade no sistema político e, se o sistema educacional deste depende, então, o sistema da cultura torna-se, neste sentido, indissociável da problemática educacional. Dada a vastidão da sua obra, optamos por analisar no contexto da problemática aqui apresentada, a relação entre esfera pública, indústria cultural e educação. Percebemos que um dos principais problemas a evidenciar o assujeitamento, o impedimento à emancipação, consiste na despolitização da população, aspecto relacionado tanto à educação quanto à própria esfera pública e à indústria cultural.

Habermas assentou a noção de esfera pública no ideal histórico da esfera pública burguesa dos séculos XVIII e XIX, concebida como um espaço de livre troca de argumentos, de acesso universal e em que as desigualdades sociais eram discutidas.

(...) as pessoas privadas se juntam enquanto um público; bem cedo reclamaram que essa esfera pública fosse regulada como se estivesse acima das próprias autoridades públicas; de forma a incluí-las num debate sobre as regras gerais que governam as relações da esfera da troca de bens e de trabalho social basicamente privatizada, mas publicamente relevante. (HABERMAS, 1962, p. 27).

Neste contexto, Thompson (2002, p, 147) - para quem Habermas é “o expoente intelectual contemporâneo mais influente da teoria social crítica” - colabora para o entendimento da esfera pública e de sua importância:

Ela materializava a idéia de que uma comunidade de cidadãos, reunindo-se como iguais, era capaz de formar uma *opinião pública* através da discussão crítica, da argumentação racional e do debate. Materializava o que Habermas descreve como o princípio da “publicidade”: isto é, que as opiniões pessoais de pessoas particulares podem transformar-se numa opinião pública através do debate racional-crítico de um público de cidadãos que esteja aberto a todos e livre de dominação.

¹⁴ Alguns críticos consideram Habermas um autor que se afastou definitivamente da teoria crítica, especialmente, devido à reviravolta lingüístico-pragmática por ele evocada. Entretanto, Habermas tem mantido sua vinculação ao projeto originário, mas com novas bases. (MÜHL, 2003, p.43)

Destarte, a esfera pública é um espaço discursivo deliberativo em que particulares debatem e decidem sobre temas de interesse público; onde de acordo com Habermas, o sujeito manifestaria sua autonomia, pois afastado das instituições formais. Entretanto, o afastamento em relação a este tipo de estrutura não é suficiente para a manifestação da autonomia, a influência das condições sociais objetivas – tais como as culturais e econômicas - permanece no interior do próprio sujeito que passa a funcionar como uma espécie de veículo a carregar a dominação a ele imposta e na própria subjetividade impregnada. Este entendimento permite duas observações: primeira, reside aí, paradoxalmente, a importância da existência de uma esfera pública, pois, como esta também seria uma condição social objetiva possibilitaria a impregnação no interior do próprio sujeito da disposição para o debate livre e, pensamos ainda, que este seria um espaço privilegiado para debates livres acerca da problemática educativa. Segunda, isto quer dizer que a autonomia, entendida como pensar por si mesmo, decidir que discurso proferir na esfera pública, não ocorre plenamente.

Entretanto, o debate e a crítica adquirem significado ao cumprirem o processo de tornarem-se um ato transformador. Para tanto, é necessária atitude política, assim, entendemos a maioria enquanto materializável no social, mediada pela consciência autocrítica e indissociável da interação direta entre pessoas e da participação política. Neste sentido, colabora Flickinger, ao ressaltar a responsabilidade da Educação neste processo: “À educação que cabe levar os jovens a ousar esse “uso público da razão”, dando-lhes não somente a oportunidade de experimentá-lo, mas, antes de tudo, de se dar conta de todas essas implicações contidas no estado de maioria”. (FLICKINGER, 2005, p. 68)

Assim, o sujeito precisa ser educado a manifestar e a cultivar a sua autonomia inclusive dentro das instituições informais e do espaço público. Aqui nos deparamos com uma das problemáticas da educação e questionamos se a escola¹⁵ estaria preparando para a vivência pública.

Além dos desafios a serem enfrentados para que a educação alcance este *status*, a Indústria cultural através da mídia legitima a despolitização ao difundir a impressão de uma sociedade democrática, mas, de acordo com Jameson, a Indústria cultural “resolve os conflitos apenas na aparência”. Atualmente isso também ocorre na educação, que é muito

¹⁵ Educação no sentido genérico é um processo de formação geral, escola é um espaço específico. Aqui nos referimos a um espaço público que é o espaço escolar. De modo especial, o problema da esfera pública se apresenta num espaço público que é a escola, onde também se manifesta o domínio midiático – nos comportamentos ou condutas - onde deveria haver a busca do consenso.

mais uma aparência de ensinar e aprender do que realmente um processo eficaz de desenvolvimento das boas potencialidades humanas¹⁶. Neste contexto, a mídia assume para si capacidades de resolver conflitos no âmbito da educação, se assumindo como crítica de outro espaço público que é a Escola.

O que de fato acontece é que a mídia acaba funcionando como uma espécie de “amortecedor” das revoltas sociais na medida em que ao apresentar disfunções sociais não as contextualiza, não apresenta suas reais causas nem oferece soluções para o enfrentamento dos problemas. De fato a própria estrutura social, o próprio sistema é que devem ser enfrentados e, a mídia, enquanto parte desta cultura industrial que produz e difunde “interpretações de realidade” como se fossem a própria realidade, precisa também, de certa forma, se emancipar. Conforme muito bem alerta Jameson: “(...) uma cultura verdadeiramente nova somente poderia surgir através da luta coletiva para se criar um novo sistema social”. (JAMESON, 1997a, p.101). Mühl colabora com esta reflexão ao mencionar que “Habermas, concebe como crise a incapacidade da sociedade de resolver algum problema central sem romper com determinados moldes ou estruturas culturais e institucionais”. (MÜHL, 2003, p.79). Neste aspecto, o pensamento de Jameson e de Habermas coincide.

Neste contexto, o desmantelamento da esfera pública consiste num “sintoma” ou numa evidência desta despolitização, já que a esfera pública caracteriza-se, entre outros aspectos, por ser um espaço onde há liberdade de opinião, de expressão, de reunião e de associação, o que, possibilitaria, juntamente com uma educação fortalecida, a própria organização de uma “luta coletiva” tal como pensada por Jameson e, mesmo a possibilidade de a sociedade romper com os “moldes e estruturas culturais”. Flickinger manifesta:

Quem poderia opor-se à perda contínua do espaço autêntico do político, a não ser o cidadão, que, consciente de sua liberdade e autonomia, intervém nessa lógica no sentido de não somente conquistar o direito de “repudiar as decisões tomadas de modo não autorizado e criminoso” (Kant), mas, antes de tudo, de participar ativamente do processo da construção de uma sociedade que lhe parece mais justa e mais rica em termos culturais? (FLICKINGER, 2005, p. 67)

Para Habermas, a crise da sociedade contemporânea ocorre em função do enfraquecimento da Esfera Pública, da crise da sociedade do trabalho e da invasão cada vez maior do Estado no mundo da vida. Jameson defende que a idéia de esfera pública é

¹⁶ Esta é uma idéia importante, que exploraremos no terceiro capítulo da presente dissertação.

uma contribuição importante de Habermas, pois possibilita descrever práticas sociais de autonomia cultural e compreender algumas conseqüências da revolução e da liberação manifestas na mídia. Consideramos que o enfoque da esfera pública se faz importante, pois na sociedade contemporânea ela está se transformando em uma esfera da mídia, ou seja, a mídia está ocupando o espaço que seria do público e, por outro lado, a esfera pública está privatizada.

THOMPSON (2002) ainda em sua análise de parte da obra inicial de Habermas sobre a transformação estrutural da esfera pública, destaca a atenção dada pelo filósofo Alemão ao desenvolvimento das instituições da mídia desde o século XVII até hoje:

O crescimento do estado e das organizações comerciais de grande escala no campo da comunicação de massa transformaram a esfera pública emergente de uma maneira fundamental, a tal ponto que o potencial crítico inerente a essa esfera foi diminuído ou empurrado para a clandestinidade e retém seu valor, hoje, mais como uma promessa, como um ameaçador princípio de crítica, do que como uma realidade institucionalizada. (THOMPSON, 2002, p. 144)

Habermas atenta que a categoria de esfera pública ou espaço público deve ser submetida a uma análise filosófica de forma a captar a sua evolução ao longo da história das idéias políticas. Na mesma obra, o autor afirma que, através da análise da noção de esfera pública, podemos esperar alcançar “não apenas a clarificação sociológica do conceito, mas uma compreensão sistemática da nossa própria sociedade do ponto de vista de uma de suas categorias centrais”. (HABERMAS, 1962, p. 5).

Um dos traços mais originais e distintivos desta concepção de esfera pública é a sua localização no domínio privado: “incluída no domínio privado encontrava-se a autêntica esfera pública, dado que era uma esfera pública constituída por pessoas privadas” (HABERMAS, 1962, p. 30). Esta noção de esfera pública enquanto uma instância de controle e de legitimação do poder político exercido pelo estado administrativo, remonta a Kant em “Resposta à pergunta: o que é o iluminismo (1774)”: “... por uso público da própria razão entendendo aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz uso perante o grande público do mundo letrado. Chamo uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado”. É justamente esta noção kantiana do uso público da razão por indivíduos privados que Habermas pensa ter encontrado na esfera pública burguesa dos séculos XVIII e XIX.

O conceito de racionalidade produzido pela teoria habermasiana fundamenta-se nas práticas de indivíduos e, por conseguinte, grupos, comunicativamente competentes. A racionalidade manifesta-se nos consensos e nos acordos obtidos por sujeitos comprometidos – e que por isso preservam -, tão somente a certas regras que ele toma como imanentes à comunicação em nível ético. Daí decorre a consequência mais importante para a teoria da comunicação: a de que a linguagem é condicionada necessariamente por padrões normativos invariantes. (MILMAN, 1996, p. 1)

Destarte, a idéia de esfera pública possibilita ainda duas observações: primeira, esta noção proporciona a possibilidade de descrever práticas sociais e institucionais, ao mesmo tempo em que almeja as transformar pois, da própria organização interna da comunicação pública, pressuposta por seus participantes, se tirariam os parâmetros da racionalização política e social; Segunda, Marx identifica algumas contradições na idéia de esfera pública¹⁷ burguesa do século XIX, mas, exemplificaremos esta afirmativa mencionando apenas uma: Falar em esfera pública burguesa significa que não existe igualdade de oportunidades de acesso a ela, pois excluem-se os plebeus e operários. Resumidamente, para Marx, a esfera pública é apenas um artifício ideológico, pois esta não pode existir enquanto houver separação entre sociedade civil e Estado. Neste sentido concorda Thompson ao afirmar que *Embora a esfera pública burguesa fosse, em princípio, aberta a todos os indivíduos particulares, ela estava, na prática, restrita a um setor limitado da população. Os critérios efetivos de admissão eram a propriedade e a educação; a esfera pública compreendia, na prática, o público leitor burguês do século XVIII.* (THOMPSON, 2002, p. 146-147).

Jameson analisa a respeito das pessoas que fazem parte da vida social das cidades, mas que agora começam a aparecer na mídia como se antes nem estivessem presentes.

...Tais acontecimentos da mídia parecem agora mobilizar o que Habermas chama de “esfera pública”, como se essas pessoas não estivessem nela antes, não sendo visíveis, não eram públicas, mas agora o são, devido a sua nova existência de sujeitos reconhecidos e considerados. Portanto, uma nova visibilidade desses “outros” que ocupam seu próprio palco – uma espécie de centro de si mesmo - e exigem atenção através da voz ou do próprio ato da fala que – muito além do velho ato de violência física pontual de Fanon - se torna, para uma geração muito consciente da linguagem, o primeiro ato de violência primordial através do qual alguém se impõe à atenção de um outro”. (JAMESON, 1992, p. 357).

¹⁷ A esfera pública prometia a racionalização da dominação política, a dissolução do poder político em poder público. Para Marx, isso só seria possível com uma transformação estrutural da esfera pública, a partir da participação de outras classes sociais, que não apenas a burguesa, no espaço público. O interesse de classe burguês era a defesa pública do caráter privado da sociedade e, essa função política seria modificada com a inclusão de outras classes sem interesse em manter uma sociedade civil enquanto esfera privada.

Analisaremos um pouco mais a leitura de Jameson sobre Habermas e sobre a esfera pública:

O uso que Jameson faz do pensamento habermasiano apresenta três focos principais: primeiro, para criticar Adorno, segundo, para pensar o modernismo e, terceiro, para considerar aspectos da racionalidade e da razão. Isto não quer dizer que estes três focos estejam dissociados, em vários momentos da obra jamesoniana se interpenetram com a intenção de construir uma compreensão do social que possibilite alguma reação diante das forças capitalistas. Destarte, apesar de criticar Habermas em vários trechos de sua obra, Jameson também reconhece sua utilidade e relevância, como no trecho a seguir:

Habermas sensatamente sugeriu que essa conceitualidade mítica alternativa – o código do mimético – é, em última instância, imposto a Adorno e Horkheimer pela lógica intrínseca de suas posições: como razão e racionalidade são para eles implacavelmente identificadas com a “razão instrumental”, eles não dispõem mais de espaço positivo para o desenvolvimento das alternativas conceituais ao “esclarecimento”, e são por isso forçados a retornar a um tipo de pensamento mítico próprio. (JAMESON, 1997b, p.197)

Jameson entende que Habermas é um pós-marxista, um crítico de Marx – apesar de assumir uma corrente não-dialética – mas, destaca que a crítica de Habermas foi mais forte ou “devastadora” contra o próprio Adorno. Por outro lado, Jameson investe – em alguns momentos de sua obra, na tentativa de ele mesmo elaborar uma forte crítica à Habermas, que, no nosso entendimento, serve também ao propósito de validar ainda mais a escolha de Jameson pelo método marxista e pela dialética¹⁸;

Habermas está errado em concluir que a implacável crítica da razão por Adorno o situa no canto do irracionalismo e não lhe deixa nenhum recurso implícito, a não ser o hoje familiar pós-estrutural recurso do acéfalo, cortando a intolerável cabeça hiperintelectual do outrora ser racional. Ele só pensa assim porque ele próprio não pode admitir a possibilidade ou a realidade de algum pensamento novo, genuinamente dialético que apresentasse um gênero diferente de solução numa situação na qual os limites e os fracassos – na verdade, os efeitos destrutivos – da razão ocidental “não-dialética” são bem conhecidos. (JAMESON, 1997b, p. 42)

Habermas aparece na obra de Jameson como um intelectual contrário ao pós-modernismo, que tenta recuperar o moderno buscando manter – mesmo que utopicamente diante do capitalismo tardio- aspectos essencialmente burgueses de igualdade, liberdade, humanitarismo e direitos civis.

¹⁸ Chegamos a esta conclusão em função de que Jameson mostra-se um ávido defensor do método marxista, como, por exemplo, em *O inconsciente político*. (1992, p. 10-14)

Apesar de considerar o pensamento de Habermas utópico sob vários aspectos, Jameson reconhece, por outro lado, que Habermas é uma referência para se pensar sobre a modernidade, apesar de descrevê-lo como alguém que rompe com a dialética do esclarecimento, pois, (segundo Jameson) Habermas quer manter a ideologia burguesa e liberal. Por outro lado, em *As sementes do tempo*, Jameson refere que “em Habermas, o primado do circuito da comunicação pressupõe um reconhecimento primeiro fundamental da necessidade de comunicação enquanto tal e, conseqüentemente, a tentativa de compreender o meu interlocutor num modo de igualdade”. (1997c, p.55).

A partir da leitura das várias obras de Jameson, detectamos que o autor recorre diversas vezes ao pensamento de Habermas como uma espécie de “apoio” ao seu próprio pensamento, na medida em que Jameson procura articular idéias e análises sobre o modernismo. Então, de certa forma, Habermas funciona como um instrumento de “resgate” e de “recuperação” da atualidade de pensar o moderno.

Quanto ao conceito de esfera pública, Jameson ainda o considera útil para a compreensão de alguns processos sociais. O autor entende que este conceito desenvolvido por Habermas, aplicado a locais e contextos específicos ainda pode ser eficaz, apesar de caracterizá-lo como “diagnóstico ideológico”. Para entendermos a utilidade do conceito de esfera pública tal como Jameson a concebe, precisamos antes compreender o que o autor entende por “autonomia da cultura”, pois, para ele, a concepção de “autonomia da esfera cultural” se cruza com a problemática da esfera pública. Daí resulta uma “interface” produtiva aos nossos propósitos na presente dissertação.

Em *As marcas do visível* Jameson une os conceitos de esfera pública, pós-modernismo e sociedade midiática. O autor refere que esfera pública e esfera cultural se volatilizaram e se difundiram no capitalismo tardio, expandindo-se:

(...) nos dias de hoje uma expansão prodigiosa do campo cultural, inclui e subsume todas aquelas outras áreas ou “níveis” do econômico, do político ou do psicanalítico, que podem já ter sido, no surgimento da sociedade secular, relativamente independentes entre si. Tanto teorias da sociedade do espetáculo quanto filosofias da mídia e da informática e diagnósticos da colonização do Inconsciente pela reificação da mercadoria, pelo consumismo e pela publicidade tendem a convergir para essa situação, que é agora amplamente conhecida como “pós-modernismo”. (JAMESON, 1995, p. 207).

Neste ponto da presente análise, nos interessa retornar mais detalhadamente ao aspecto antes mencionado de que “na sociedade contemporânea, a esfera pública está perdendo a condição de lugar onde ocorrem os “livres” debates, em função de que a Mídia

representa isto para a sociedade”. Nela, se mostra o uso da irracionalidade ou da razão instrumental dominada pela lógica capitalista.

Entretanto, a mídia simula¹⁹ realidades. A mídia, esta instituição formal - que é, na verdade, um conjunto de empresas de radiodifusão de sons e imagens - simula a participação popular, se mostrando como portadora do espaço público, defensora do público. Ou seja, geralmente, são instituições privadas, utilizando-se, explorando um bem público²⁰, que é a informação. Entretanto, ela é também parte da realidade, no sentido de que é algo real, mas algo que representa ao mesmo tempo este real. A indústria cultural produz aparente consenso de essência impregnada de dissenso. Trazemos aqui o entendimento de que esse processo precisa ser analisado do ponto de vista das relações da população com as forças produtivas da Mídia. Assim, “O modo de produção serve de base e molda as instituições sociais e, através delas, os aspectos mais relevantes da vida social”. (BOTTOMORE, 1988, p. 153)

De fato, a esfera pública se transformou e não são mais pertinentes quaisquer tipos de idealizações ao seu respeito. Em seu lugar, surgiu um novo tipo de espaço interativo para debates sobre assuntos públicos: a mídia, em especial a internet. Isto indica que a antiga idéia de esfera pública se materializou atualmente, mas com alguns problemas: a interação entre pessoas ocorre mediada por aparatos tecnológicos, na prática, distanciando-as, apesar da aparente aproximação resultado da rapidez e da instantaneidade com que informações são trocadas. Assim, um dos problemas que a sociedade pós-moderna midiática está produzindo é, exatamente, o afastamento das pessoas. A preferência tem sido a de aproximar-se de aparatos tecnológicos tais como celulares, computadores e televisões – e seus conteúdos, em geral de pouca importância e já pré-determinados em função do lucro - em detrimento do contato direto entre humanos. As pessoas, aparentemente estão na presença do outro, mas na verdade não estão ali realmente: Na

¹⁹ No nosso entendimento, quem simula ou realiza são os sujeitos. Assim, quando mencionamos que “a televisão deforma consciências” estamos afirmando o subentendido: São pessoas que fazem e assistem à televisão, portanto, pessoas permitem ter suas consciências deformadas por ações de outras pessoas. Da mesma forma, quando afirmamos: “a mídia manipula”, ou, “a escola reproduz...” etc., expressamos que os responsáveis são as pessoas, nunca as instituições, apesar de reconhecermos a influência das instituições nas pessoas. Além disso, a atitude de responsabilizar instituições, “personalizando-as”, concorre para deslocar a realidade para uma falsa aparência, gerando permissividade ao evitar o enfrentamento e a conscientização do sujeito quanto às suas próprias responsabilidades. Contrapomos ao nosso argumento, Hermann (2005, p. 96) que, referindo a Rorty, invoca: “As mudanças na moral, assim como na vida política, dependem de inovações culturais e não de decisões de nossa vontade, como era a crença da metafísica”. No nosso entendimento, uma coisa não exclui a outra, assim, as inovações culturais são decisões da vontade de sujeitos, bem como – sob determinado ponto de vista - sua assimilação.

²⁰ O próprio espectro eletromagnético é, pela legislação, considerado um bem público por onde os sons e as imagens trafegam. O espectro é uma concessão estatal às empresas de radiodifusão.

cultura atual, as pessoas estão cada vez mais distantes da natureza, da história e do outro e, obviamente, a consciência acompanha também esta direção gerando uma confusão de significados na qual as pessoas dificilmente conseguem compreender a diferença essencial entre o certo e o errado, o justo e o injusto, o bom e o ruim, pois estão dominados por uma instância que não é capaz de fazer esta distinção – a própria mídia. A importância de uma educação emancipadora se justifica, então, em função da necessidade de resgatarmos a capacidade de compreensão daquela diferença essencial que, em outras palavras consiste na consciência moral.

A cultura é uma segunda natureza, mas uma natureza em que não se relaciona mais com o outro: sem a real co-presença, sem o contato de “corpo e alma” entre seres humanos, evidencia-se um afastamento e, afastando-se dos outros, afastamo-nos de nós mesmos, pois, o fazer-se plenamente humano consiste também em reconhecer-se no outro. Concordando com Ferreira (1997, p. 6):

O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo, em um determinado momento e contexto sócio-histórico, o homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptados pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações’.

Paradoxalmente, a humanidade ampliou incrivelmente sua capacidade de circulação de informações, mas, ao mesmo tempo, encontra-se comunicativamente embotada, na medida em que o contato não é direto, olhos-nos-olhos, os sujeitos do diálogo não estão realmente envolvidos pela presença um do outro²¹. Por outro lado, uma das vantagens da educação nesta sociedade midiática é que ela ainda ocorre, em grande parte, em locais de interação presencial, envolvimento direto entre pessoas, onde o contato é próximo, intenso e muito real.

Millman (1996) destaca-se ao criticar o trabalho de Habermas como extremamente idealizado quanto ao modelo de esfera pública. “Um aspecto intrínseco à idealização aqui criticada, diz respeito à importação intencional do conflito à arena discursiva, a despeito de que ele (o conflito) se verifica independentemente da qualquer idealização”. (MILMAN, 1996, p.6).

²¹ Aqui também detectamos relação com o esmaecimento do afeto considerado por Jameson e abordado nesta dissertação.

A crítica segue: Em *Conhecimento e interesse*, Habermas tentava nos convencer da pragmatização dialógica da dedução transcendental e da necessidade de desenvolver o raciocínio reflexivo, que retraçaria o caminho de volta do conhecimento às suas condições invariantes de possibilidade, que ele chamava de interesses cognitivos. Neste texto, a idéia central era demonstrar a conexão necessária entre emancipação e interesses sociais *a priori*. Mas Habermas comete um equívoco grave. Na medida em que pretendemos resolver, na teoria da linguagem, os problemas da razão prática, ele se compromete a universalizar redutivamente compromissos com pontos de vista morais e epistêmicos, fechando as portas para aquilo que, no mundo real, de fato ocorre quando as pessoas interagem comunicativamente. Em última análise, racionalidade lingüística (que é uma coisa) e racionalidade moral (que é outra coisa), fundem-se numa mesma perspectiva e isso faz afundar o barco pragmático transcendental de Habermas. (MILMAN, 1996, p. 12).

Não podemos aceitar sem discussão, a afirmação de que o consenso é imanente à comunicação. E mesmo se aceitássemos como modelo assintótico, nada nos garante estarmos imunes à possibilidade de obtenção de consensos racionais acerca de ações injustas, teorias falsas, acordos coletivos que contrariam a moralidade que Habermas considera implícita à comunicação. No terreno da ética e da política, a relação entre consenso e justiça, por exemplo, reforça ainda mais esta constatação. Há incontáveis exemplos históricos, da existência de consensos sobre condutas individuais e coletivas acentuadamente injustas e condenáveis. (MILMAN, 1996, p. 11).

A mudança na reflexão de Habermas se deu pela substituição do telos da subjetividade pelo telos intersubjetivo como via para a obtenção de um consenso racional sobre as condições da melhor vida social possível. Em termos metodológicos ele substituiu a reflexão filosófica sobre as condições presentes da vida social, que buscava a sua crítica e a sua transformação, pela reconstrução racional das práticas sócio-interativas. (MILMAN, 1996, p. 2)

Consideramos que apesar das críticas, o trabalho de Habermas alavanca um aprofundamento analítico feito por Jameson.

Jameson menciona Habermas como um poderoso debatedor que tenta subsumir o modelo marxista de produção, a um de comunicação, mas isso (segundo Jameson) é devido a uma falta de compreensão ou compreensão inadequada do conceito de “modo de produção”.

A esta altura, deve estar claro que nada se ganhará opondo-se um tema reificado – a História – a outro – a Linguagem – em um debate polêmico quanto à prioridade última de um sobre o outro. As formas poderosas que esse debate assumiu em anos recentes – como na tentativa de Jürgen Habermas de subsumir o modelo “marxista” de produção a um modelo mais abrangente de “comunicação” ou inter-subjetividade, – baseiam-se no falso conceito de que a categoria marxista de “modo de produção” seja uma forma de determinismo tecnológico ou “producionista”. (JAMESON, 1981, p. 91-92)

É, no mínimo, ousado, um norte-americano afirmar que um dos mais reconhecidos filósofos alemães, Habermas, esteja se apropriando equivocadamente do conceito de modo de produção²² de Marx – também Alemão. Jameson complexifica o conceito de modo de produção ao defender a idéia de *ideologia da forma*, que consiste numa espécie de antecipação simbólica a partir dos modos de produção: Vários sistemas simbólicos, que são traços ou antecipações dos modos de produção, coexistem e, através de textos culturais, passam para nós, mensagens simbólicas. (JAMESON, 1995, p. 69).

A identificação com a Teoria Crítica, o estudo do marxismo, atualizado e aplicado à crítica cultural, valorizando a História, assim como a influência de pensadores da Escola de Frankfurt, a atitude intelectual contestadora e de resistência às imposições sociais, a detecção da política presente na estética e no inconsciente social, todos estes fatores, no nosso entendimento, qualificam Jameson a oferecer possibilidades para uma crítica cultural emancipadora no contexto da sociedade dominada pela estética midiática pois, além de dialogar com autores que trazem importantes contribuições sobre as manifestações culturais e comunicativas dos indivíduos – a exemplo de Habermas, Jameson também mostra-se atento às conseqüências e impactos da mídia na sociedade.

A respeito da identificação de Jameson com a Teoria crítica, no próximo capítulo, analisaremos como o autor reconstrói a proposta da Escola de Frankfurt, a fim de elaborar uma alternativa de resistência que possa restabelecer uma cultura emancipatória em plena pós-modernidade.

²² Modo de produção é a maneira como uma sociedade é organizada em forças produtivas e relações de produção. Modo de produção também deve incluir um conjunto de relações sociais – as relações de produção -, através das quais as forças produtivas são usadas e define-se o que fazer com os resultados. Esse processo inclui não só as relações entre indivíduos, mas também as relações deles com as forças produtivas - se eles são proprietários de terra ou dos meios de produção, por exemplo, ou se recebem salário para usar meios que pertencem a outras pessoas. As relações de produção implicam a posse dos meios de produção por uma classe capitalista, controle dos mesmos por uma classe gerencial, e uma grande classe de trabalhadores que os utilizam para produzir bens em troca de salário. O modo de produção serve de base e molda as instituições sociais e, através delas, os aspectos mais relevantes da vida social. BOTTOMORE (1988, p. 153).

2 JAMESON E A RECONSTRUÇÃO DA TEORIA CRÍTICA PARA O RESTABELECIMENTO DE UMA CULTURA EMANCIPATÓRIA

...“O problema da emancipação tem como pano de fundo a tentativa de afirmar a autonomia humana, que, a nível filosófico, é tratada como liberdade.”
VOLOSKI (2005, p. 14).

Entendemos que Fredric Jameson amplia o pensamento desenvolvido por Adorno, na medida em que também reconhece a necessidade de crítica a partir da análise do processo de falsificação da realidade pela grande interferência da indústria cultural na sociedade contemporânea. Jameson identifica que este processo da deformação da identidade dos sujeitos pela cultura se intensificou e, portanto, precisa ser enfrentado. Para nós, prioritariamente a partir da educação que, tem neste “disfarçar” a necessidade de emancipação juntamente com o falseamento da realidade, o seu principal desafio. A atitude intelectual de Jameson ao lidar com o assunto cultura é bem resumida por Bertoldi (2002, p. 23): “Jameson pensa a cultura como uma proposta reflexiva das tendências fragmentadoras da vida contemporânea, de modo a inserir a interpretação crítica das diferentes teorias e práticas culturais que fazem a mediação entre o homem e o mundo”.

2.1 A reconstrução da teoria crítica por Jameson

A credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: (...) impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos. (ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. 1985, p. 19).

A importância de Theodor Wiesegrund Adorno – representante da teoria crítica – para a problemática gerada ao estudo da obra de Fredric Jameson cotejada à disciplina da

educação reside na ênfase dada pelo filósofo alemão aos mecanismos de resistência individual ante os constrangimentos havidos no contexto do capitalismo tardio que tendem ao assujeitamento dos mesmos através da difusão de ilusões, especialmente no que diz respeito às relações de consumo de bens simbólicos mercantilizadas. “A principal função do pensamento, defendida por Adorno, e que poderia ser identificada como sua grande contribuição ao debate filosófico-educacional: é a de resistência do *status quo* vigente”. (PUCCI, 1999, p. 115).

O *status quo* dominante da sociedade pode aqui ser denominado de “lógica social”, o que abarca uma série de características presentes no cotidiano das pessoas. Essencialmente, vivemos em uma sociedade dominada pela lógica capitalista de produção e circulação de mercadorias, que, nas últimas décadas, com a evolução dos processos de industrialização e de comunicação adquiriu proporção global. Inclusive países que, anteriormente, resistiam ao capitalismo, estão cedendo aos seus apelos. Estas condições objetivas afetam os sujeitos, estimulando determinados comportamentos, tais como: a competição em detrimento da cooperação, o individualismo em detrimento do senso de grupo, a ambição pelo lucro e o acúmulo de bens em detrimento dos cuidados com o meio-ambiente e com a própria vida, a desensibilização do indivíduo – que diz respeito também à dimensão estética, o consumismo impulsivo de supérfluos, o imediatismo, o desinteresse pela historicidade, entre outros...

Em vista disso, considera-se pertinente recorrer a algum mecanismo de interferência nas subjetividades, a fim de resistir a esta situação. Neste sentido, entende-se que a educação oferece possibilidades de reação, pois atua nas subjetividades, mas concretiza-se no social. De acordo com Hoyer (2005, p. 23) “Com o termo “educação” entendo um tipo de agir que pretende influenciar na área social.” Adorno auxilia neste empreendimento, pois entende que desenvolver um processo educativo (...) “é uma estratégia que se recusa em convencer, em moldar, em adaptar o indivíduo à cultura da indústria cultural, ao status quo.. É resistir contra a própria civilização da barbárie”. Para o autor, a autonomia conquistada através da educação é uma das formas de resistência ao assujeitamento e à conseqüente *regressão da consciência*. Sobre isto, encontramos uma indicação na obra *Minima Moralia*:

“A inclinação para o ocultismo é um sintoma de *regressão da consciência*. Esta perdeu a capacidade de pensar o incondicionado e de suportar o condicionado. Em vez de determinar um e outro, segundo sua unidade e sua diferença, no trabalho do conceito, ela os mistura sem discriminação. O incondicionado transforma-se em fato, o condicionado em imediatamente essencial.” (ADORNO, 1993, III, § 151, I)

Adorno, entendeu a educação para a autonomia como um recurso que através da conscientização impediria a violência. Adorno viveu na Alemanha em plena eclosão do nazismo, sofrendo perseguições e ameaças ao mesmo tempo em que presenciou diversos atos de violência, dedicou seu trabalho intelectual para subsidiar a elaboração de uma proposta de educação como possibilidade de impedimento ao retorno da barbárie: “A educação só teria sentido como educação para a auto-reflexão crítica. (...) 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”. (ADORNO, 1995, p. 37). A estas “pistas” sobre o que Adorno entende por autonomia, contribui Rohden (2000, p. 163) para quem “autonomia é a capacidade individual de reflexão, determinante da própria vida, aliada à liberdade positiva, que é manifestada ao se considerar os outros”.

Adorno - em harmonia com outros teóricos frankfurtianos - detecta que o esclarecimento não é suficiente para tornar a humanidade mais sensível e mais solidária. Isto porque as potencialidades afetivas humanas perdem vigor, sofrendo distorções, diante dos objetos de consumo e das tecnologias, pois a própria lógica capitalista funciona como um forte condicionante social, um entrave - da consciência de si, das expressões afetivas e da auto-reflexão - que impede o exercício da vontade de emancipação do sujeito. Destarte, o sujeito ao mesmo tempo em que enfraquece a possibilidade de emancipação pessoal, procura justificar esta atitude afim de não sentir-se impotente socialmente. Adorno descreve como são pessoas que possuem o consciente coisificado:

São pessoas que se distinguem pela incapacidade de realizar experiências humanas, pela ausência de emotividade. Elas se relacionam ambigualmente com a técnica, como se esta fosse um fim em si mesmo, que satisfizesse plenamente as carências humanas. Seu amor tecnológico, absorvido por objetos, as torna intimamente frias, incapazes de amar outras pessoas. Equiparam-se de certa forma às coisas e tendem a considerar os outros também como coisas. (ADORNO, 1995, p. 42).

Neste sentido, a produção cultural e, portanto, simbólica - da qual a educação é parte - cumpre a função de manutenção, reprodução do sistema capitalista, garantindo que

a sociedade não possa cumprir a pretensão de ser livre e igualitária através da racionalidade. No que diz respeito à educação, pensamos que entre os fatores que concorrem para o enfraquecimento da emancipação pessoal, estão especialmente, a redução da educação à mera preparação para o mercado de trabalho de forma dissociada do exercício da reflexão, do debate livre, do estímulo à cooperação, à cidadania e ao senso de justiça – por exemplo, ao se desprezar o mérito, a dedicação que os alunos devem ter para passarem ao próximo ano letivo. Eidam (2005) refere que o ideal que determina a finalidade da educação é apresentado por Adorno no contexto da idéia de esclarecimento, como Kant o havia formulado:

É a “idéia de um homem autônomo e de maior idade [emancipado]”, que Kant empregou como reivindicação de que a “humanidade deve-se libertar da menoridade da qual ela mesma é culpada”. Autoculpada é essa menoridade “quando suas causas não são ausência de entendimento, mas falta de decisão e de coragem de servir-se de seu próprio entendimento sem a orientação de outrem”. (Eidam, 2005, p. 111).

De certa forma é uma decisão do indivíduo usufruir e consumir a cultura, divertindo-se, divergindo das catástrofes reais, ou, conforme Jameson, *resolvendo-as apenas na aparência*, impedindo-se assim, ele mesmo, de enfrentá-las adequadamente. É neste ponto que a educação deve intervir: auxiliando o indivíduo a conscientizar-se da realidade na qual está vivendo – especialmente a respeito de o que é a mídia - e a se preparar para nela atuar e transformá-la para melhor, por exemplo, através do exercício da cidadania.

Para Jameson:

A relação vital de Adorno com o pensamento político reside na forma, mais do que no conteúdo de seu pensamento, o qual, ao conceituar a forma ou o conteúdo filosófico, em lugar da política como tal, é capaz de detectar dentro dela – com uma articulação mais sólida, mais luminosa, que pode usualmente ser realizada dentro da análise política, ou da história social – as complexas mobilidades da dialética histórica. (JAMESON, 1997b, p. 291).

“O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações.” (ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. 1985, p. 24). Ocorre que nem tudo o que é agradável aos sentidos é realmente bom para a pessoa. Portanto, um dos problemas do esclarecimento para o indivíduo é que ele (o esclarecimento) não ilumina só o aprazível, mas também o que o faz sofrer; Assim, não é exagero supor que o

esclarecimento é um fardo enquanto que a alienação, ao menos, é um fardo travestido de alívio.

Fredric Jameson observa com razão que conta-se entre os principais fatores do escândalo suscitados pelo pensamento do autor [Adorno] o fato dele (...) considerar a cultura de massa uma das condições históricas do aparecimento do Fascismo. (RÜDIGER, 2004, p. 65).

A ilusão de que a cultura seja democrática devido à sua massificação, ou seja, permitindo que todos tenham acesso aos bens culturais, acaba sendo, também, uma ilusão produzida culturalmente. Entretanto, esta ilusão se desfaz ao observador mais atento que percebe que se vive uma ditadura do consumo, ou seja, quem não se adapta às necessidades consumistas, quem não atende ao clamor apelativo por consumo supérfluo, acaba sendo excluído. Mas a cultura é elemento complexo:

(...) a “cultura tem duplo caráter”: ela é ao mesmo tempo adaptação, configuração à vida real e autonomia, liberdade do sujeito. É a tensão permanente entre esses dois momentos que dá à cultura a sua virtualidade negativa e emancipatória. Para o autor, cultura é “o perene protesto do particular frente à generalidade, na medida em que esta se mantém irreconciliada com o particular”. (ADORNO, 1996, p. 82).

Nos textos *Educação – para quê?* Adorno tenta caracterizar melhor o que ele entende por uma educação emancipatória, aquela educação, dependente da mudança de condições objetivas, que possibilitaria a autocrítica e a compreensão do embrutecimento humano através da reconciliação do pensamento com a realidade:

Educação não é um processo de modelagem de pessoas, porque ninguém tem o direito de modelar alguém a partir de fora. A educação não é também mera transmissão de conhecimentos. Transformando o sujeito em depositário de coisas mortas. A educação é sim a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Insistimos que, além de reconciliar o pensamento com a realidade, para uma educação realmente emancipatória há que se fazer o mesmo com a ação, o que no nosso entendimento é favorecido pelo reconhecimento dos mecanismos inconscientes de assujeitamento diante da cultura e da própria sociedade. Adorno trouxe relevante contribuição para a compreensão do indivíduo enquanto ser cultural e histórico-social. Por exemplo, ao explicitar que “A verdade não significa meramente a consciência racional, mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva.” (ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. 1985, p. 14).

Jameson, de certa forma, atualiza esta concepção, ao mencionar que há uma patologia cultural caracterizada pela fragmentação que desloca a alienação do sujeito, impedindo, inclusive, que haja um ego capaz de situar adequadamente o ser cultural histórico-social neste mundo. Esta é uma percepção do autor sobre o pós-modernismo, o que será considerado, a seguir, em sua relação com a educação.

2.2 Educação e emancipação no pós-modernismo

Analisaremos as possibilidades de uma educação emancipadora no pós-modernismo, tendo como apoio a abordagem jamesoniana. Para tanto, partimos de algumas considerações acerca do conceito de educação, para, a seguir, analisarmos os conceitos do referido autor que – no nosso entendimento - servem para a compreensão da interface entre educação e pós-modernidade.

Há muitas formas de se conceituar Educação, variáveis dependendo da época, dos fenômenos sociais em evidência e da identidade histórico-cultural dos povos envolvidos. Ligado às mais remotas concepções sobre educação, está o conceito de *arete*: “um atributo da excelência humana, a beleza de caráter que orienta a *práxis* (a ação cotidiana) humana para o bem”. Os sofistas ampliaram o simples conceito de educação que referia à “criação dos meninos” considerando-a como “o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais que conduzem à formação humana mais ampla e consciente (*humanitas*, em Cícero; *Bildung* em alemão, algo como cultura superior)”. (*Apud* AMARAL, 2004). Já para Platão (*Apud* JAEGER, 1995, p. 147) “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou *Paidéia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”

Conforme Amaral (*Ibid.*, 2004) “Da educação nas sociedades primitivas, que visava apenas manter a imutabilidade sagrada das técnicas culturais, embora não se desconhecesse que nenhuma sociedade humana sobrevive sem que sua cultura seja transmitida de geração para geração - esta entrega (do Latim *tradere*) de cultura é a tradição - passou-se para a nova educação, nas sociedades ditas (mais) civilizadas que incorporam, além daquela transmissão cultural, o dado novo do aperfeiçoamento e correção da tradição”. A Educação pode ser algo vivenciado individualmente ou coletivamente, tendo o ambiente como desencadeador do processo de aprendizado. Para Eidam, *Educação é o processo que só em comunidade com os outros torna a maioria, a capacidade de julgamento e a autonomia um exercício possível.* (EIDAM, 2005, p. 131).

Diversos autores afirmam que a duração do processo de educação depende, sobretudo, da duração da infância que, por sua vez, está condicionada por elementos biopsicológicos, esperança de vida e nível de desenvolvimento da sociedade econômica.

De acordo com Libâneo (1998, p. 22) “Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Ainda para o mesmo autor, um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação, que a caracteriza como prática social, portanto enraizada no contexto geral da sociedade, e inclui como agentes educativos, múltiplas instituições e práticas. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) determina o espaço escolar como específico para o processo educativo, e conceitua a educação, no artigo 1º, como “um processo social global, numa visão ampla e dinâmica, que inclui conceitos de prática social e do mundo do trabalho e que deverá levar em conta novos componentes referenciais: Prática social, Mundo do trabalho, Movimentos sociais e Manifestações culturais”.²³

Na obra *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*, Libâneo (2003, p. 251) menciona que:

A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa ao pleno desenvolvimento das pessoas, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Para atendimento desses objetivos, o ensino deve ser ministrado com base em princípios, como, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; O Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; A valorização dos profissionais de ensino e a garantia de padrão de qualidade.

Na prática, a educação, em especial a brasileira, não tem se mostrado apta a alcançar o que visa, ou o que se propõe. Mühl (2003, p. 40) faz algumas ponderações a partir de algumas obras que abordam os problemas da educação contemporânea: “a falta de princípios e de valores claros, a inadequada formação dos educadores, pouco críticos e criativos; a carência intelectual da clientela escolar; a falta de hábitos de leitura e de escrita de professores e de alunos; a “pobreza cultural” de grande parte do estudantado; os currículos e programas ultrapassados; a ausência de tecnologia de última geração; as técnicas e procedimentos pedagógicos improdutivos; a visão dicotomizada de teoria e

²³ BRASIL. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394_96.htm>. Acesso em: 27 ago. 2004.

prática; os conteúdos vagos, não atraentes e teoricamente pouco consistentes; os critérios e as modalidades de avaliação punitivos e não pedagógicos; os livros e os materiais didáticos inadequados e de má qualidade; as instalações precárias e insuficientes; os prédios e laboratórios sucateados; a ausência de comprometimento entre a escola e a comunidade e vice-versa; a pouca valorização, por parte dos poderes públicos, do profissional de ensino e da educação como um todo”.

Neste contexto, nos deteremos à análise da Educação no Pós-modernismo. Entendemos que nomear o conjunto de transformações pelas quais a sociedade tem passado exerce uma função de criar um referencial para o pensamento, para a reflexão sobre a própria sociedade. Assim o “pós-modernismo” apresenta como efeito imediato esta possibilidade e, no que diz respeito à sua aplicação à educação podemos, num primeiro momento aduzir alguns elementos para análise:

O estímulo à percepção e conscientização de que é preciso rever idéias, concepções, preconceitos e até mesmo conceitos é uma das contribuições a que nos referimos. Além disso, a dominação progressiva dos processos culturais sobre os indivíduos - resultado do advento de novas tecnologias da comunicação tais como a internet – potencializa e evidencia a pluralidade de discursos que, por sua vez são veículos destas idéias, concepções e conceitos antes mencionados.

Assim, emancipar-se no pós-modernismo é uma tarefa ainda mais difícil, pois, implica emancipar-se em uma sociedade cada vez mais complexa, consideramos que isto evidencia ainda mais a necessidade de educação.

Quanto ao pós-modernismo, nos interessa o enfoque jamesoniano, com algum contraponto de outros autores – especialmente os que relacionam o pós-modernismo com a educação. Não nos interessa aprofundar o estudo das diversas opiniões sobre o pós-modernismo e, sim, apresentarmos a partir da análise realizada, uma elaboração própria sobre o assunto relacionado à educação.

A dedicação de Jameson ao estudo do pós-modernismo, empreendida desde os anos oitenta, é que o tem qualificado, em grande parte, como um dos mais importantes teóricos de nossa época. Além do famoso: *Postmodernism: or the Cultural Logic of Late Capitalism*, de 1984, o autor escreveu diversas obras sobre o assunto, como os artigos *Teorias do pós-moderno* (1984), publicado na *New German Critique* e, *Marxismo e pós-modernismo* (1989), publicado na *New Left Review*²⁴.

²⁴ De acordo com Bertoldi (2002).

No livro *As sementes do tempo* (1997c), o autor em tela, no primeiro capítulo, *As antinomias da pós-modernidade*, esforça-se em estabelecer uma dialética a partir das contradições, ao destacar que, até mesmo nas posições ideológicas opostas sobre o tema, há dilemas comuns a ambas. Já, no terceiro e último capítulo da obra, intitulado *As limitações do pós-modernismo*, Jameson deixa claro que o desejo de inovação e de totalidade, tão presentes atualmente, na verdade são herdeiros do modernismo clássico que, constituiu, ele mesmo, uma condição para o pós-modernismo.

Em 2001, com a publicação de *A cultura do dinheiro*, o autor estabelece como característica da pós-modernidade a transformação o cultural em econômico e, do econômico em cultural, de forma ainda mais enfática que na obra de 1997: *Pós-modernismo: a lógica cultural o capitalismo tardio*.

Para Jameson, a preparação econômica do pós-modernismo começou nos anos 50, depois que a falta de bens de consumo e de peças de reposição da época da guerra tinha sido solucionada e novos produtos e novas tecnologias (inclusive, é claro, a mídia) puderam ser introduzidos. Já, as precondições culturais para uma nova “estrutura de sentimento” que desembocaria no capitalismo tardio estavam, em parte, nas grandes transformações sociais e psicológicas dos anos 60. Para o autor, Pós-modernismo e capitalismo tardio dizem respeito à mesma condição: “Pós-modernismo é o que se tem quando o processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre. É um mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a “cultura” se tornou sua verdadeira segunda natureza”. (JAMESON, 1997a, p. 13).

Objetivamente, Jameson entende o Pós-modernismo como uma manifestação social a ser considerada em sua historicidade. Esta manifestação se dá pelas vias cultural, econômica e política, caracterizando, assim, o capitalismo tardio. Nele, os acontecimentos são ao mesmo tempo mais intensos e mais amplos – ocorrem em escala global. Assim, é constituída uma consciência da complexidade, nunca antes vivenciada.

Jameson percebe a pós-modernidade dialeticamente: tanto as possibilidades e perspectivas como a conseqüências negativas são ampliadas. Destarte, a importância da análise histórica e dialética se faz evidente em função da necessidade de detectar as contradições inerentes a esta época para melhor compreendê-la.

Para Jameson, não é mais possível não usar mais o termo Pós-modernismo. Diante da constatação de que mudanças radicais estão ocorrendo na sociedade, não se faz mais pertinente nem a rejeição, nem a aceitação total, o que, na opinião do autor, apenas consistiria num moralismo que impede a real compreensão do fenômeno. Assim,

reforçamos que a visão dialética, das contradições, contribui para o entendimento do Pós-modernismo.

(...) estamos de tal forma dentro da cultura do pós-modernismo que é tão impossível um repúdio simplista quanto o é uma celebração, igualmente simplista...; e certamente não é mais possível entender de forma adequada todo um período histórico como o nosso através de julgamentos morais... (JAMESON, 1997a, p. 86-87).

Jameson, apesar de considerar a importância das inovações tecnológicas e da informação, oferece uma perspectiva crítica variada –e nesse sentido, mais totalizante- na medida em que analisa elementos ou aspectos de diversos setores que compõem a sociedade. A ênfase por ele dada à cultura, torna-se complexa e possibilita uma amplitude analítica, pois, por cultura, o autor entende também o econômico e o político, que carregam consigo uma série de contradições e implicações para os sujeitos e para a sociedade.

A sociedade Pós-moderna é uma sociedade que “mescla” o fato de ser essencialmente cultural e prioritariamente consumista. Isto implica envolver as pessoas numa lógica do descartável, numa sensação constante de que é imprescindível buscar as novidades, as quais, rapidamente, se tornarão obsoletas. Jameson denominou de “intensidades multifrênicas” a falta de vínculo com o passado e com própria noção de tempo, em outras palavras, a falta de senso de História. Entendemos, a partir de Jameson, que uma das contradições desta época é que ela, ao mesmo tempo em que deve ser compreendida historicamente, procura reprimir seus impulsos históricos. Isto evidencia uma das características do pós-modernismo que é o contraditório, assim como a incerteza mencionada por Jameson no trecho abaixo:

“A teoria do pós-modernismo é (...) uma tentativa, um esforço de medir a temperatura de uma época sem os instrumentos e em uma situação em que nem mesmo estamos certos de que exista alguma coerência de uma época. A teoria do Pós-modernismo é, então, dialética, pelo menos na medida em que tem a sagacidade de usar essa incerteza como sua primeira pista”. (JAMESON, 1997a, p. 15).

Entendemos que o reconhecimento da incerteza, do paradoxal, do contraditório e de outras características pós-modernas, constitui um primeiro passo para a possibilidade de compreensão dos processos sociais desta época. Neste sentido, comparar o pós-modernismo com o modernismo também favorece a compreensão na medida em que contrastando e comparando os dois períodos podemos entendê-los melhor. Assim, apresentamos a seguir um quadro comparativo:

Modernismo	Pós-modernismo
<ul style="list-style-type: none"> - também se preocupava com o Novo e tentava captar sua emergência; - estavam interessados no que poderia acontecer depois de tais mudanças e nas tendências gerais: pensavam no objeto em si mesmo, substantivamente, de modo essencialista ou utópico. - ainda subsistem algumas zonas residuais da “natureza”, ou do “ser”, do velho; a cultura ainda pode fazer alguma coisa com tal natureza e trabalhar para reformar esse “referente”. 	<ul style="list-style-type: none"> - busca rupturas, busca eventos em vez de novos mundos, busca o instante revelador depois do qual nada mais foi o mesmo (...) busca os deslocamentos e mudanças irrevogáveis na <i>representação</i> dos objetos e do modo como eles mudam. - (...) sabe que os conteúdos são somente outras imagens. - é o que se tem quando o processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre. É um mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a “cultura” se tornou uma verdadeira “segunda natureza”.

Fonte: “Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio” (1997a).

Figura 1: Quadro comparativo entre modernismo e pós-modernismo

O quadro acima evidencia um aspecto importante ao contexto de nossa análise: o consumo imagético. Neste tipo de cultura midiática contemporânea, as imagens são produtos culturais produzidos e consumidos pela maioria da população, caracterizando também este período como aquele em que as pessoas são influenciadas simbolicamente por conteúdos e significados essencialmente econômicos, pois, dependentes de uma lógica mercantilista e capitalista. Defendemos que é justamente neste aspecto do pós-modernismo que se faz pertinente e fundamental a intervenção da teoria crítica no sentido de estimular a resistência, mais especificamente, esforços para o “resgate”, para a recuperação da racionalidade construtiva. Mühl (2003, p. 148) evidencia que o que prevalece no pós-modernismo é a multiplicidade de racionalidades: “Os pós-modernos abandonam a razão como faculdade capaz de dizer o todo, de criar uma visão de unidade na diversidade do real; (...) A razão, uma articuladora de sentido, deixa lugar a um fervilhar infinito de sentidos sem nenhuma possibilidade de unificação”.

Fredric Jameson, ainda com um tratamento marxista na discussão do pós-moderno²⁵, se esforça, como diz, em "correlacionar a emergência de novas características formais na cultura com a emergência de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica". Para ele, o pós-modernismo é a lógica cultural do capitalismo avançado, na qual até mesmo o próprio processo de produção de mercadorias é consumido, já que a

²⁵ Habermas alerta para o caráter conservador da proposta crítica dos pós-modernos, (...) não aceita a conclusão desses pensadores acerca do esgotamento da racionalidade moderna por considerar que eles acabam confundindo os graus de coerção impostos pela racionalidade instrumental e o esgotamento de determinado potencial utópico – sociedade do trabalho – com os graus de capacidade da razão humana enquanto um recurso de emancipação. (MÜHL, 2003, p. 150-151).

cultura não é mais somente uma manifestação da sociedade, mas é o próprio novo estágio do capital.

Steven Connor, contudo, destaca que, apesar de sua incapacidade de apresentar uma resolução dos problemas advinda de uma sociologia do pós-moderno, “a obra de Jameson oferece o mais sugestivo relato da difícil e desigual relação entre cultura pós-moderna e pós-modernidade socioeconômica feito até agora”. Para Jameson o Pós-modernismo parece abrigar uma patologia distintamente auto-referencial, como se nosso completo esquecimento do passado se exaurisse na contemplação vazia, mas hipnótica, de um presente esquizofrênico, incomparável por definição. O autor complementa:

(...) O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (...), mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo. (...) vestígios (...) tanto do modernismo como até do próprio realismo continuam vivos e prontos para serem reembalados com os enfeites luxuosos de seu suposto sucessor. (JAMESON, 1997a, p.19).

Para ele, é preciso superar a etapa de julgar o pós-modernismo, passando a enfrentá-lo como parte da história atual, investigando suas manifestações culturais que são ao mesmo tempo manifestações de novo tipo de ideologia hegemônica e “configurações que permitem ao crítico da cultura destrinchar os germes de novas formas do coletivo, até hoje quase impensáveis”. (JAMESON, 1995, p.52).

Bertoldi refere que,

Em suma, a obra de Fredric Jameson ultrapassa as fronteiras culturais do nosso tempo, indo do vídeo à escultura, e elabora seu ponto de vista fundamental sobre a natureza da vida social na pós-modernidade, marcada pela culturalização de todas as suas áreas. O mapeamento cognitivo possibilitaria uma compreensão dessa nova realidade cultural e sócio-política, uma vez que expressa no autor um desejo de totalidade, pois provém uma orientação, um sentido de tempo (história) e lugar. (2002, p. 72)

Para Jameson, “A história de sucesso da palavra pós-modernismo deveria ser escrita em forma de best-seller; neo-eventos léxicos desse porte, (...) encontram-se entre as novidades da sociedade das mídias, que exigem, mais do que um mero estudo, a criação de uma subdisciplina totalmente nova, a lexicologia da mídia”. (JAMESON, 1997a, p. 17).

O autor em tela aponta para uma imbricação entre as teorias do pós-modernismo²⁶ e as "generalizações sociológicas" que anunciam um tipo novo de sociedade, mais conhecido pela alcunha "sociedade *pós-industrial*", resultado de uma ruptura com o movimento moderno, sobre a qual ele reflete:

Essa ruptura não deve ser tomada como uma questão puramente cultural: de fato, as teorias do pós-moderno – quer sejam celebratórias, quer se apresentem na linguagem da repulsa moral ou da denúncia – têm uma grande semelhança com todas aquelas generalizações sociológicas mais ambiciosas que, mais ou menos na mesma época, nos trazem novidades a respeito da chegada e inauguração de um tipo de sociedade totalmente novo, cujo nome mais famoso é sociedade pós-industrial (Daniel Bell), mas que também é conhecida como sociedade de consumo, sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade eletrônica ou high-tech e similares (...) . (JAMESON, 1997a, p. 28-29).

Ele argumenta que “qualquer ponto de vista a respeito do pós-modernismo na cultura é ao mesmo tempo, necessariamente, uma posição política, implícita ou explícita, com respeito à natureza do capitalismo multinacional em nossos dias”. (*ibidem*, p. 29).

A própria educação é um produto da atividade cultural humana e como parte da cultura que carrega em si o todo é que se manifesta na realidade. Pensamos que neste sentido, o debate sobre a educação no pós-modernismo se revela produtivo para a emancipação. Assim, a teoria crítica, que investiga a formação, se faz aliada deste enfoque.

Vale observar que Perry Anderson, ao ser convidado a fazer a apresentação do livro de Jameson, terminou escrevendo o seu próprio “As origens da pós-modernidade” (1999), constituindo assim uma espécie de ‘introdução’ ao conceito. Nele diz que o *modernismo* era tomado por imagens de máquinas [as indústrias] enquanto que o *pós-modernismo* é usualmente tomado por “máquinas de imagens” (p.105) da televisão, do computador, da Internet e do *shopping centers*. A modernidade era marcada pela excessiva confiança na razão, nas grandes narrativas utópicas de transformação social, e o desejo de aplicação mecânica de teorias abstratas à realidade. Jameson observa que

Essas novas máquinas podem se distinguir dos velhos ícones futuristas de duas formas interligadas: todas são fontes de reprodução e não de ‘produção’ e já não são sólidos esculturais no espaço. O gabinete de um computador dificilmente incorpora ou manifesta suas energias específicas da mesma maneira que a forma de uma asa ou de uma chaminé (ANDERSON, 1999, p. 105).

²⁶ Para Mühl (2003, p. 249) O teórico pós-moderno somente tem a tarefa, do ponto de vista analítico, de desconstruir as versões vigentes da realidade social e de dar vez e voz a outras versões que foram deixadas de lado ou discriminadas; seu objetivo não é o de buscar uma verdade ou um conhecimento mais completo sobre fatos ou ocorrências, mas apenas permitir a articulação daqueles conhecimentos de maior eficácia prática e política.

Recorremos neste momento à Gadotti, pois entendemos que o autor oferece bases para o “historicizar” tão defendido por Jameson, o que consideramos, no caso de Gadotti, fundamental para a presente pesquisa em Educação, na medida em que o faz em relação à *História da idéias pedagógicas*, título da obra aqui utilizada e que servirá para compreendermos melhor alguns aspectos da relação do modernismo e do pós-modernismo com a educação.

Gadotti (2005, p. 311) atenta, em relação ao pós-modernismo, que “As conseqüências para a educação são enormes e ainda não existem estudos conclusivos sobre assunto tão polêmico. A educação pós-moderna é crítica. Pretende resgatar a unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação”. Pensamento este que, no nosso entendimento o aproxima das análises que Jameson faz do Pós-modernismo, pois, Gadotti também destaca a perda da historicidade e impactos profundos sofridos pela cultura.

Apresentamos a seguir, um quadro na pretensão de possibilitarmos uma visão, ao mesmo tempo comparativa, objetiva e sintética a respeito das relações entre a Educação moderna e Pós-moderna:

Educação Moderna	Educação Pós-moderna
Conteúdo; Apropriar saber; Eficiência; Racionalidade; Métodos; Técnicas; Instrumentos; Objetivos; Igualdade.	Significado; Finalidades do saber; Trabalha com a mudança dos conteúdos; Noção de poder local, de pequenos grupos; Imediato; Afetivo; Relação; Envolvimento; Autogestão; Solidariedade; Intensidade; Equidade, busca a igualdade, sem eliminar as diferenças.

Fonte: Gadotti (2005).

Figura 2: Quadro comparativo entre educação moderna e pós-moderna

Acrescentamos ao conteúdo acima exposto, que a educação, na pós-modernidade, perdeu grande parte da admiração antes dedicada a ela. Percebemos como inadequado utilizar aqui a expressão “a educação perdeu o poder”, pois por sua natureza, a educação é, foi e sempre será poderosa. Isso é inabalável. A questão que aqui se apresenta é a da sua

receptividade por parte da sociedade, que se transforma vertiginosamente devido às influências culturais, tecnológicas e, conseqüentemente, comportamentais. A educação precisa se tornar mais atraente para os alunos²⁷, mais gratificante para os professores e mais importante para as autoridades. Cada uma destas três condições influencia e define o sucesso das outras. Retroalimentam-se como num sistema autopoietico.

As formas de abordagem dos assuntos, mais que os meios em que as mensagens veiculam (Escola ou Mídia) é que são definitivos quanto à atenção suscitada? Podemos pensar tal questão a partir de um ângulo que diz respeito a novos elementos que caracterizam nossa época e que requisitam o repensar da teoria e da prática da educação.

A instabilidade tende a crescer visto que as tendências sociais são caracterizadas por conceitos do pós-modernismo e o comportamento é influenciado pelos mesmos, a saber: “diversidade, pluralismo, multidisciplinaridade, colagem, sobreposição, supérfluo, desconexo, conexão momentânea, instantâneo, simultâneo, precível, descontínuo, interativo, cisão, pluralismo, ambigüidade, ilusório, fluidez, inconcluso, público, fracionado, opinião, reconstruído, construído, setorizado e incerteza”. (HARVEY, 2001, p. 45).

A educação tem como características: o fluir lento do tempo, a conexão e a lógica de idéias, a busca da complementaridade de conteúdos e a sistematicidade de conceitos, os prazos, as avaliações, o acúmulo, a base como pressuposto. Enfim, valores e significados que diante do novo são percebidos como em descompasso com os elementos pós-modernos. O conhecimento precisa de tempo, tanto para ser assimilado como para vir a existir como força transformadora da sociedade.

Entretanto, considerar que basta a vontade para reagir às manipulações da lógica capitalista pós-moderna, que é cultural, é incorrer no erro que Adorno classifica como falso esclarecimento, que (...) “se caracteriza pela pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionantes sociais”. (ADORNO, 1995, p. 53). O esforço de Adorno foi desenvolvido no sentido de difundir a educação associada à autocrítica da própria educação, pois, para ele, somente assim, haveria possibilidade de uma educação para a

²⁷ Diante desse panorama, O tcheco Jan Amos Komensky - Comenius em latim -, publica sua obra “*Didática magna*”, onde aborda sabiamente a questão do interesse na aprendizagem ao se referir a Bacon: Partindo do princípio de que a ‘própria escola deve ser atrativa’, mostrou como os mestres de sua época ensinavam ‘sem excitar, nos discípulos o desejo de aprender’, o que evidentemente contribuía para os maus resultados no ensino, pois ‘onde falta entusiasmo, tudo esfria. (COMÊNIO, 1954, p. 11).

emancipação, de outra forma, se correria o risco de, sem o esclarecimento da consciência, a educação servir à barbárie.

Entendemos que a educação também se tornou produto da indústria cultural, impregnando-se da lógica cultural do capitalismo tardio. Por isso é preciso analisá-la como um processo bem mais amplo do que o restrito às instituições de ensino, pois nossa sociedade é dominada pela lógica cultural que, invadida pelo econômico (cf. Jameson) produz símbolos e significados que conformam formas de educar a serem consideradas. Adorno exemplifica o fato de a educação ter se tornando um produto ao mencionar que “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos (...) uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca”. (Ibid., p.105) Além disto, “(...) Existem momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e de cultura que ajudam a produzir e a reproduzir a barbárie”. (ADORNO, 1995, p. 57).

Portanto, mesmo que haja mecanismos de reação consciente ou inconsciente, há também, reforçados pela produção simbólico-cultural, mecanismos de adaptação e de submissão política, que exercem influência no inconsciente. Assim, Fredric Jameson tem importante contribuição à educação ao manifestar seu pensamento quanto ao conceito por ele criado de *inconsciente político*, que será desenvolvido a seguir.

2.3 O declínio da ética, a estética, e o inconsciente político

A autonomia da experiência estética e a autonomia²⁸ da cultura tenderam geralmente a reforçar uma a outra. É pelo fato de deixarmos tantos fardos existenciais na porta da sala de cinema que parecemos ter de ir adiante e tratar da questão da especialização das práticas artísticas culturais e da questão da diferença entre a cultura e os outros componentes do nosso sistema social. (JAMESON, 1995, p. 206-207)

Entendemos que a educação está entre estes “outros componentes do nosso sistema social” a que Jameson se refere. E que, investigarmos sobre o declínio da ética se faz importante para a educação, inicialmente, por dois motivos: primeiro, é tarefa da educação, colaborar para a formação de sujeitos éticos. Segundo, a ética é imprescindível à emancipação, inclusive, pelo fato de a ética ser um elemento determinante da não-

²⁸ Lembramos que no decorrer da História, a autonomia da cultura foi, na maioria das vezes, buscada em relação ao poder do Estado e da Igreja, que detinham o controle sobre a produção cultural – por disporem também do poder econômico. Atualmente, entendemos que este controle diz respeito mais aos mecanismos de poder presentes na mídia, ou seja, houve uma complexificação, uma junção de diversas esferas de poder a interferirem na produção cultural, porém, sempre associadas ao poder econômico.

reprodução da ilusão e da barbárie. Assim também, entendemos que toda emancipação pressupõe uma ética. Outro aspecto a ser considerado na análise do declínio da ética é a ascensão da estética na sociedade pós-moderna.

Para entendermos o significado da palavra “ética”, impõe-se o contato com a obra de Aristóteles: *Ética a Nicômacos* (1992), onde se considera ética um conjunto de imperativos de boa conduta, comportamentos, costumes, ou maneiras habituais de agir, o caráter do homem prudente, temperante, bom amigo, justo, ou dito de outro modo, as virtudes e os vícios que lhe correspondem.

Colabora com a compreensão do que seja ética, Cenci (2002, p. 89), que, além disso, agrega sentido à análise sobre autonomia, relacionando, com maestria, os dois conceitos. O autor entende que o indivíduo só conseguirá agenciar de forma justa a ação a partir da autonomia que possibilita algum nível de competência moral, essencial para a capacidade de discernimento que, por sua vez, é imprescindível à ética:

A questão da ética refere-se ao modo de agenciamento do espaço do indivíduo dentro do seu contexto social. A justa medida é uma construção a ser desenvolvida em cada circunstância do agir dentro do meio institucionalizado em que os indivíduos vivem. Como tal, eles possuem livre-arbítrio e autonomia. A autonomia é um processo, não um estado; ela é sempre, de alguma forma, limitada pelo meio, pelas objetivações desse. (CENCI, 2002, p. 89).

Hermann (2005, p. 103) colabora para a compreensão da ética – enquanto *agir correto*- enfatizando sua relação com a estética:

Encontrar o agir correto se relaciona com a percepção daquilo que consideramos mais harmonioso na aplicação de um princípio ou de uma regra moral. Ou seja, a estética dispõe de força para que a aplicação dos princípios seja reinterpretada pelo filtro da sensibilidade e não como uma rígida aplicação, pois, desse modo, os princípios tendem a não acolher as pesadas exigências da finitude, da pluralidade e da historicidade.

Um problema que se levanta nesta relação ética-estética, diz respeito ao declínio da ética devido às questões materiais, porque dentro da lógica do capitalismo tardio, o que determina as relações é a mercantilização. Numa sociedade de consumo essa é uma outra “marca” do declínio da ética. Portanto, este declínio da ética apresenta duas faces: Uma face é a estetização acentuada, outra é o constrangimento que é gerado à ética pela mercantilização das relações. Assim, entendemos que da mesma forma que a razão, a estética contém uma dupla possibilidade: ou reprimir, ou emancipar.

Neste contexto, o declínio da ética se manifesta também associado à regressão da consciência, além de a falta de ética não ocorrer, necessariamente, de forma consciente. Neste sentido, a via estética pode funcionar como mecanismo de dominação. A estética, por sua vez, nasce como tentativa de imitação e de interação do homem com o meio, com a natureza, atualmente, a estética é absorvida pelo mercado, e toda mercadoria incorpora elementos estéticos. Isto significa que compramos também a estética embutida nos produtos e este é fator determinante da escolha por um ou outro. Perdeu-se a concepção de estética enquanto momento produtivo, predominantemente criativo da relação do sujeito com o mundo.

Na Lógica cultural do Capitalismo tardio há uma excessiva ascensão da estética, estetização do mundo da vida, especialmente através da mídia, que ocasiona este fenômeno social e, isto, debilita as possibilidades de uma educação emancipadora. Entretanto, se as experiências estéticas se multiplicaram pela sociedade, isto não quer dizer uma “qualidade” da experiência estética, mas, o contrário, um empobrecimento desta experiência no sentido de que de acordo com a efemeridade e com a falta de profundidade típicas da pós-modernidade.

Para Jameson, o ser contemporâneo descobriu que a cultura sempre foi material e a palavra para esta descoberta é *médium* ou o seu plural *media* [mídia], que evoca três signos distintos: “o de uma modalidade artística ou forma específica de produção estética, o da tecnologia, geralmente organizada em torno de um aparato central ou de uma máquina e, finalmente o de uma instituição social”. (JAMESON, 1997a, p. 91)

Para Bubner (Apud HERMANN, 2005), “O paradoxo da estetização do mundo da vida é muito mais a *lógica da impossibilidade*, a oposição exerce uma superação, sem preservar o lado oposto”.

A arte só pode funcionar como libertação das funções do cotidiano se permanecer a diferença entre arte e vida. Caso vivêssemos apenas da descarga estética sem o confronto da experiência habitual, a própria identidade do sujeito se dissolveria na ficção.

De forma muito interessante, Bubner (Ibid) aponta a estetização da realidade com seu caráter paradoxal como um sintoma da crise do iluminismo, em que o excesso de informações e verdade racional impossibilita a própria orientação racional, pensamento com o qual Jameson comunga.

A estética se candidata para dar conta daqueles elementos que não cabem mais no conceito, que podem trazer o não trivial. Daí a criação, por Bubner, da expressão “fome de experiência” (*Erfahrungshunger*), que caracteriza a busca intranquã pelo sensível, que não encontra refúgio em nenhuma teoria, num movimento interminável entre o sensível e o conceito.

A estética relaciona-se aos fenômenos de percepção e julgamento do belo nas manifestações culturais, especialmente, aqueles mediados pela arte. Estética, cultura e mercantilização são conceitos que se complementam no que diz respeito à compreensão dos processos sociais atuais, visto que as forças do capitalismo e o desenvolvimento da indústria cultural estão dominando as representações humanas. Assim, a estética possui ampla penetração no cotidiano e na percepção humana através dos símbolos circulantes na sociedade e, que acabam por produzir, significados às próprias mercadorias, muitas vezes criando fetiches, ou seja, atribuindo poderes mágicos a elas. Rüdiger (2004, p. 196-197) aprofunda a análise do conceito de fetichismo da mercadoria afirmando que as mercadorias

representam uma forma de as pessoas se exercitarem nas situações e rotinas a elas impostas pelo modo de vida capitalista: trabalhando com materiais sensíveis, que remetem à totalidade em que as pessoas se inserem sem consciência, veiculam-se nelas os princípios estéticos com que as massas podem estruturar para si os problemas e tendências criadas por esse sistema.

Ainda para Rüdiger, (Ibid., p. 196-197) Fredric Jameson continua a exploração teórica do fetichismo da mercadoria em chave mais detalhada, observando que, as mercadorias culturais são, em alguns casos,

formas novas e peculiares de realismo (ou pelo menos de mimese da realidade), ao mesmo tempo em que podem igualmente ser analisadas como parte dos diversos esforços para distrair-nos e desviar-nos da realidade ou encobrir suas contradições, resolvendo-as em aparência, através de diferentes mistificações formais.

Investimos ainda na aproximação entre mercadoria e estética, ressaltando que a fruição da estética foi se modificando no curso da história. A sociedade contemporânea, por exemplo, vivencia a estética diferentemente da sociedade medieval, pois se caracteriza, entre outras coisas, pela hiper-valorização das aparências em detrimento do “ser”, pela mercantilização da cultura – potencializada pela “cultura da imagem” que sintetiza real e imaginário com impactos globais, a vida imitando o vídeo, entre outras constatações.

Destarte, a estética acoberta a opressão, na medida em que não mostra aquilo que de fato o sistema está produzindo. Jameson também concorda que a estética se tornou um mecanismo de falseamento da realidade, pois ele evidencia que a mídia esteticiza a própria realidade ao ser um processo de produção de bens culturais que “amplificam” este falseamento do real e de opressão do político pela via estética, assim, enfraquecem as possibilidades de emancipação dos sujeitos.

Jameson analisa a relação entre mercadoria e estética, considerando o ser humano parte da totalidade social e, dentro desta totalidade, considera detalhadamente os processos de mercantilização na globalização. Podemos fazer então, com Jameson, uma espécie de “movimento compreensivo”, a partir de processos mais amplos - como, o funcionamento dos mercados globais, para, gradualmente, irmo-nos aproximando de problemáticas mais “isoladas”, mais diretamente específicas aos indivíduos, como a reificação e a dessubjetivização da estética – que ele analisa a partir de Adorno - e a problemática do consumismo. Entretanto, tal “movimento” pretende cumprir apenas fins didáticos, pois, na prática aspectos mais próximos ao indivíduo e, outros elementos, mais amplos do social, estão direta e instantaneamente interligados, se auto-afetando mutuamente.

Mesmo uma análise do consumismo, por exemplo, neste mesmo contexto da relação estética e mercadoria, pode ser feita por Jameson enquanto mecanismo individual e como processo histórico e social mais amplo. Assim, coerentemente com o lema “historicizar, sempre!” ele propugna a respeito da estética:

(...) a experiência estética também nos conduz de volta à história – à história do capitalismo, do qual a obra emergiu, e à constelação de classes e racionalidade instrumental que é seu conteúdo semântico, e torna possível sua dimensão utópica. Seria igualmente justificável, por conseguinte, afirmar que a estética sempre reconduz à história, e que, para a arte, o “não idêntico” é a história. (JAMESON, 1997b, p. 291).

Outro aspecto a ser considerado na abordagem jamesoniana da estética é sua associação à análise política. Para o autor, considerar a relação mercadoria-estética consiste num recurso para se pensar a política, pois, de acordo com ele, toda estética carrega em si uma política e, nesse sentido, criticar a cultura – que inclui a dimensão estética e mercadológica – é sempre, um ato político.

A urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de roupas a aviões), com um ritmo de turn over cada vez maior, atribui uma posição e uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética a ao experimentalismo. (...) Porém é neste ponto que devo lembrar ao leitor o óbvio, a saber, que a nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo: nesse sentido, como durante toda a história de classes, o avesso da cultura é sangue, tortura, morte e terror. (JAMESON, 1997a, p. 31)

A partir do contato com a obra de Jameson, concluímos que podemos ingressar no entendimento da concepção do autor sobre a relação entre estética e mercadoria, a partir de três obras: *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*, *Marxismo tardio* e *A Lógica cultural do capitalismo tardio*.

Falar em mercadoria é de certa forma, falar em tudo, pois tudo ou “está associado a” ou “virou” mercadoria. Além disso, o ato de consumir se tornou algo estético em si mesmo. Na mesma lógica, a estética, nesta sociedade de imagens, também está em tudo. Jameson assinala:

Faz bastante tempo que Guy Debord descreveu nossa sociedade como uma sociedade de imagens, consumidas esteticamente. Com isso deu nome à linha que separa e, ao mesmo tempo liga, a cultura ao econômico. Fala-se muito, e sem muita precisão, da mercantilização da política, das idéias, das emoções e da vida privada; o que precisamos acrescentar agora é que a mercantilização hoje é também uma estetização – que a mercadoria também é consumida esteticamente. (JAMESON, 2001, p. 22-23).

Para Jameson, a cultura de consumo, como dimensão da globalização econômica pode ser mais proveitosamente examinada não exatamente em termos culturais, mas, “antes, no ponto em que o econômico passa para o social” – ponto este que, pensamos, diz também respeito à educação enquanto processo social²⁹. Assim, o consumo de mercadorias, que individualiza e destrói - e que caracteriza a nossa cultura sendo, inclusive, a própria cultura - somente pode ser criticado paralelamente a uma crítica econômica, pois é o dinheiro “o elemento corrosivo supremo, atacando os vínculos sociais”. (JAMESON, 2001, p.28).

Assim, a relação entre mercadoria e estética ocorre em um sistema mais amplo, social, denominado mercado - que, segundo Jameson teve sua importância “resgatada” no pós-modernismo. Um indicativo de que para Jameson o mercado livre absoluto corrói a sociedade, pode ser observado quando ele menciona Gray e, aqui, também, fica melhor caracterizado o que Jameson entende como “corrosão dos vínculos sociais”:

²⁹ O que será analisado no último capítulo da presente dissertação.

Em Gray, a pior das distopias se dá nos Estados Unidos: polarização social drástica e empobrecimento, a destruição das classes médias, desemprego estrutural em larga escala sem a rede de proteção do bem-estar social, uma das mais altas taxas de encarceramento do mundo, cidades devastadas, famílias desintegradas – essas são as perspectivas para qualquer sociedade atraída pelo mercado livre. (JAMESON, 2001, p. 32).

Entendemos que justamente neste aspecto se faz necessária a resistência, a valorização da maioria, a educação para a emancipação: para diminuir as probabilidades da continuidade deste processo destrutivo. Neste sentido, Jameson propõe uma resistência no âmbito cultural, mas, que é ao mesmo tempo política e econômica, interface esta bem coerente com a proposta defendida por Jameson ao longo de toda sua obra:

Os países vão ter que tentar aliviar os rigores do mercado livre através da “fidelidade a suas próprias tradições culturais”. E será preciso achar um modo de planejarem esquemas globais de regulamentação. (...) A força da falsa consciência nos Estados Unidos só pode ser destruída por uma enorme crise econômica (...) e por uma mudança fundamental na política. (JAMESON, 2001, p. 34).

Relacionamos agora, brevemente, nossa análise ao conceito de liberdade. A expressão “mercado livre” nos parece tão contraditória quanto o era indústria cultural. A sensação de liberdade parece, num primeiro momento, ser alcançada no pós-modernismo, no ato de consumir, mas, Adorno e seus colegas já provaram que ocorre justamente o contrário. Enfim, Jameson descreve bem a situação:

(...) pululam os retóricos do mercado livre que tentam nos convencer, com acentos febris, das benesses e das possibilidades excitantes do novo mercado livre por todo o mundo: o aumento da produtividade a que levarão os mercados abertos, a satisfação transcendental de constatar que os seres humanos finalmente começaram a perceber que a troca, o mercado e o capitalismo são as mais fundamentais de suas possibilidades enquanto seres humanos, a mais segura das fontes de liberdade. (JAMESON, 2001, p. 47).

Compreender a relação entre estética e mercadoria, conforme manifestado nesta dissertação, exige recorrermos reiteradamente àquela concepção frankfurtiana de indústria cultural, pois, é neste âmbito específico que tal relação ocorre e passa a afetar as pessoas. Entretanto, compreender esta relação em Jameson, significa dotá-la de atualidade, ampliá-la até o pós-modernismo. Em outras palavras, o autor em tela relaciona estética, mercadoria e mídia, aduzindo que o mercado ocorre e, cada vez mais, num espaço diferenciado em relação às outras épocas, pois, também virtual, proporcionando uma

percepção espaço-temporal nova. Neste contexto, a mercadoria se identifica com sua própria imagem, evidenciando uma simbiose:

Nessa simbiose, as fronteiras ficam submersas e (de formas profundamente características do pós-moderno) a indiferenciação de níveis gradualmente toma o lugar da separação anterior entre a coisa e seu conceito (ou, na verdade, economia e cultura, base e superestrutura). Para começar, os produtos à venda no mercado transformam-se no próprio conteúdo das imagens da mídia, de tal forma que, em certo sentido, o mesmo referente parece se manter nos dois domínios. (...) Hoje os produtos estão, digamos, difusos no tempo e no espaço dos segmentos de entretenimento (ou mesmo nos do noticiário), como parte do conteúdo. (...) os produtos organizam-se numa hierarquia cujo ponto mais alto é precisamente a tecnologia de reprodução. (JAMESON, 1997a, p. 282).

Acrescentamos que, quando estive no Brasil, em 1992, Jameson concedeu entrevista ao jornal “Folha de S. Paulo” (REZENDE, 1995)”. Na ocasião, foi perguntado ao filósofo, se ele ainda acredita no fim do conceito de “cultura de massa”. Jameson deixou claro que apesar de ter muito interesse no que acontece em outros países, as colocações dele se aplicam aos Estados Unidos. Para ele, houve uma grande sofisticação da “cultura de massa contemporânea” que ocasionou uma espécie de ocultamento das antigas fronteiras entre a cultura de massa e a alta cultura que, por sua vez, pode levar-nos a dizer que “se não existe mais uma alta cultura para se opor, acho que alguém poderia dizer que não existe mais, portanto, uma *cultura de massa*”. A resposta foi a seguinte:

É muito claro que hoje a cultura de massa é diferenciada de acordo com o público, como os produtos do assim chamado "capitalismo flexível" e de um "mercado pós-moderno", que procuram ajustar os produtos para grupos específicos, no lugar de impor os mesmos produtos para todos. Isto claramente reflete uma maior autoconsciência, emergente, dos grupos da sociedade de hoje, na esfera política. (...) O velho dever da cultura de massa é ainda predominante: o despertar do desejo de consumir e produzir vidas dedicadas ao consumo, o quanto isso for possível.

Jameson ressalta que a mecanização da cultura e a mediação da cultura pela indústria da consciência estão em toda parte e que talvez devêssemos explorar a possibilidade de ter sido assim ao longo de toda a história humana. Para ele:

Por entendermos que a cultura atual é uma questão de mídia, conseguimos começar a perceber que a cultura sempre foi assim e que as formas e gêneros mais antigos, e até mesmo os exercícios espirituais e meditações mais antigos, os pensamentos e expressões, também eram, ao seu modo, produtos da mídia. (JAMESON, 1997a, p. 92).

Quanto à influência sofrida pelos sujeitos no nível do inconsciente devido à lógica econômica, Jameson utiliza, em parte, a teoria de Lacan para sustentar sua análise. Entretanto, conforme mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, apesar de Jameson utilizar Lacan na tentativa de estabelecer um diálogo produtivo entre psicanálise e marxismo, analisá-lo não é nosso propósito no presente trabalho. Comentaremos apenas que, para Jameson, uma compreensão das complexidades da vontade simbólica permite-nos tratar das complexidades do pós-modernismo e, para ajudar a explicar o mundo complexo das representações ele usa conceitos de subjetividade em Lacan. Assim, a teoria de Lacan dá sustentação às reivindicações de Jameson sobre a nova ordem econômica como uma influência à subjetividade no nível do inconsciente. Dito de outra forma: Para o crítico cultural em tela, compreender o simbólico possibilita identificar as forças que afetam e constroem nossa subjetividade pós-moderna.

Em *O inconsciente político* (1981), Jameson evoca o sentido de “simbólico” em Lacan, contrastando-o com o “imaginário”. O autor detecta que a produção cultural está sempre sujeita à deformação ideológica, pois existe uma espécie de fechamento ideológico na produção cultural que impregna ou constitui o simbólico social - inconsciente político, pressupondo uma impossibilidade, uma impotência inicial de rompimento deste padrão.

Além disto, todo esse processo recalcado se sublima no inconsciente, que se torna *o inconsciente político*, que será considerado mais detalhadamente a seguir.

Retomamos a frase citada na introdução da presente pesquisa: “Na verdade, a substituição da análise política e histórica pelas considerações e julgamentos éticos é geralmente o indício de uma manobra ideológica e do intento de mistificar”. (JAMESON, 1997, p.112). Neste contexto, para desmistificar ou desmascarar ideologias, o autor propõe, em *O Inconsciente Político*³⁰ um estudo aprofundado e minucioso da cultura através da análise de obras escritas, ou seja, um método de interpretação política que evidencia uma postura crítica, neste caso uma tarefa interpretativa, diante de textos. “O inconsciente, o desejo, a representação, a História e a produção cultural” são seus objetos de análise. “A interpretação não é um ato isolado, mas ocorre dentro de um campo de batalha homérico, em que uma legião de opções interpretativas entram em conflito de maneira explícita ou implícita”. (JAMESON, 1981, p. 13-14).

³⁰ A respeito desta obra, “Sua repercussão nos países de língua inglesa foi de tal ordem que levou alguns a datar de sua publicação a inescapável politização da interpretação literária que superou o momento formalista do New Criticism e de certos pós- estruturalismos mais explicitamente alienados e acabou dando (...) nos cultural studies que dominam a cena a partir dos anos 80”. (JAMESON, 1981, p. 10).

Em *O inconsciente político* (1981) o gesto geral de suas análises – a reescritura política dos textos literários – restaura a multivalência dinâmica da produção estética, a um só tempo complexo de aspirações e desejos e registro das contradições determinadas e de limitações impostas pela ideologia e pela história. Esses “Fechamentos” acabam reprimindo o político e constituindo o “inconsciente” que é tarefa do crítico interpretar. A produção estética é algo muito amplo, abarca a “cultura de massa” como um todo, pois esta é uma cultura dominada pelas imagens.

Para Jameson, existe uma relação entre textos ou artefatos ideológicos e culturais que precisa ser especificada e analisada por um modelo interpretativo que considere um horizonte estritamente histórico e político. Para ele:

A “ideologia não é algo que informa ou envolve a produção simbólica; em vez disso, o ato estético é em si mesmo ideológico, e a produção da forma estética ou narrativa deve ser vista como um ato ideológico em si próprio, com a função de inventar “soluções” imaginárias ou formais para contradições sociais insolúveis. (JAMESON, 1995, p. 72).

Ao referir sobre o sentido da autonomia na estética, Jameson afirma que existe uma tendência – a qual ele considera produtiva – de regularmos o foco existencial pelo social. Assim, para o autor, a concepção de autonomia da esfera cultural se cruza com a problemática da esfera pública que Habermas desenvolveu.

Fundamental é a observação feita por Jameson em *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização* (2001), que reúne os conceitos de estética, esfera pública e pós-modernismo, relacionando-os em um dado momento à própria educação, conforme observamos abaixo:

Devemos adicionar uma qualificação significativa a essa identificação do pós-modernismo com a concepção do belo de Kant e Hegel, que tem a ver com a educação, com a esfera pública e com a era da informática e da cibernética. Isso nos leva a enfatizar um desenvolvimento histórico marcante do nosso tempo, ou seja, a imensa expansão da cultura e da mercantilização em todos aqueles campos- a política e a economia, por exemplo – dos quais elas eram corretamente diferenciadas na vida cotidiana do período pós-moderno. O grande movimento de desdiferenciação do modernismo apagou tais fronteiras (JAMESON, 2001, p. 87).

A importância dada ao autor para a contestação e a resistência, a busca por uma perspectiva emancipadora diante das “artimanhas” da pós-modernidade, ou, da colonização da realidade pelo sistema, fica evidente no trecho a seguir:

Mas o retorno do belo no pós-moderno deve ser visto justamente como tal dominante sistêmica: a colonização da realidade por formas visuais e espaciais, que é também a mercantilização desta mesma realidade intensamente colonizada numa escala mundial. Se o sublime e seu sucessor, a teoria, têm a capacidade vislumbrada por Kant de restaurar o componente filosófico da pós-modernidade, fraturando a mercantilização implícita do belo, é uma questão que ainda não comecei a explorar. (...) A nova questão é também uma indagação sobre a teoria e a possibilidade de que ela persista e floresça sem simplesmente retroceder a uma antiga filosofia técnica cujos limites e obsolescência já eram visíveis no século dezenove. (JAMESON, 2001, p.88).

Constatamos que atualmente a ética e a estética estão dissociadas, em parte, devido à própria fragmentação característica de indústria cultural e do pós-modernismo. Entretanto, mesmo que contraditoriamente – o que para a dialética não constitui um problema - afirmamos, com base em Jameson, que toda estética pressupõe uma ética e que na estética há uma possibilidade de contestação. Isto tem implicações sobre a formação do inconsciente político na medida em que a prática política deixa de ser ética e passa a ser eminentemente uma estética e o que vende e persuade é a estética. Podemos dizer que na própria educação, os professores costumam ser reconhecidos mais pela sua estética do que por seu conteúdo, sua ética. Não somente pelos alunos, mas, por vários colegas, coordenadores, diretores e, numa proporção maior, pela própria sociedade e pelas autoridades políticas. Dito de outra forma, a indústria cultural, no pós-modernismo, produz um falseamento da realidade e as pessoas de todos os âmbitos sociais passam a viver a partir deste falseamento, tendo a consciência distanciada da realidade apesar de o corpo se fazer presente, podemos aqui, fazer uma analogia àquela situação em que alunos estão “presentes” na sala de aula, mas pensando em outros lugares e em outras coisas – é aquela falta de envolvimento característica do esmaecimento do afeto.

Jameson ainda reforça que o capitalismo tardio, através da cultura, inclui, difunde e volatiliza por todo o espaço social, o econômico, o político ou o psicanalítico, interligando-os. O conceito de autonomia da cultura, portanto, nos permite testemunhar com maior precisão sua dissolução histórica e, ao mesmo tempo, registrar o paradoxo de algo que desaparece por ter se tornado universal e não porque foi extinto. Essa historicização do conceito produz, inevitavelmente, seu problema mais profundo e verdadeiro, que é aquele do seu próprio surgimento histórico, junto com o fenômeno que ele pretende considerar e designar: a construção de um espaço intensificado arrebatado do social no processo de sua industrialização e organização burocrática. O autor oferece sinais de que se preocupa, inclusive, com a função educativa da arte. “O modelo cultural que proponho coloca em evidência as dimensões cognitivas e pedagógicas da arte e da cultura políticas. Não

podemos mais voltar a práticas estéticas elaboradas com base em situações históricas e dilemas que não são mais os nossos”. (JAMESON, 1997a, p. 76)

O autor define, a partir daí, uma estética do que para ele é uma nova e hipotética forma cultural: a estética do *mapeamento cognitivo*, que permitiria dotar o sujeito individual de *um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global* através de uma cultura pedagógica:

A desalienação na cidade tradicional envolve a reconquista prática do sentido de localização e de reconstrução de um conjunto articulado que pode ser retido na memória e que o sujeito individual pode mapear e remapear. A função do mapeamento cognitivo é permitir a representação situacional por parte do sujeito individual em relação àquela totalidade mais vasta e verdadeiramente irrepresentável que é o conjunto da sociedade como um todo. Uma estética do mapeamento cognitivo terá, necessariamente, que levar em conta essa dialética representacional extremamente complexa e inventar formas radicalmente novas para lhe fazer justiça. (JAMESON, 1997a, p. 76-79)

A chave para a compreensão do mapeamento cognitivo parece estar justamente na totalidade, no conjunto, na coletividade. Este é um conceito que implica o entendimento de que a totalidade da vida social não possui mais formas artísticas de expressão que dela dêem conta. Isto indica uma impossibilidade de os sujeitos individuais se inserirem através da estética e da arte na totalidade do social, ou, na realidade externa.

No próximo capítulo, trabalharemos as contribuições possíveis para a educação, sempre relativas ao pensamento de Jameson, filósofo norte-americano que ampliou a compreensão da *lógica cultural no capitalismo tardio*.

3 IMPLICAÇÕES DA VISÃO CRÍTICO-EMANCIPADORA DE JAMESON PARA A EDUCAÇÃO

A partir da análise realizada nos capítulos anteriores, onde, entre outras abordagens, se apresentou o pensamento de Jameson associado à teoria crítica e às concepções Adornianas de educação - que na verdade, são concepções dos modernos – passaremos no presente capítulo, a explicitar nossa compreensão a respeito das implicações da obra jamesoniana para uma educação emancipatória na sociedade contemporânea. Para tanto, iniciaremos considerando a evolução – desde a modernidade - de diversos conceitos importantes para a emancipação, para, enfim, destacarmos, a partir do autor escolhido, as colaborações que entendemos possíveis para o campo da educação.

3.1 Redefinições dos conceitos de autonomia, emancipação, liberdade e consciência desde a modernidade

É importante, para a compreensão da reconstrução que Jameson realiza, realizarmos uma breve análise histórica – a partir da modernidade - sobre os conceitos de autonomia, de liberdade e de emancipação relacionados à educação. Para evidenciar a importância de compreendermos o pensamento moderno associado à nossa proposta, concordamos com Eidam, que Adorno e Kant apesar das diferenças, colaboram de forma complementar para a compreensão da educação emancipatória, pois:

O ideal que determina a finalidade da educação é apresentado por Adorno no contexto da idéia de esclarecimento, como Kant o havia formulado. É a “idéia de um homem autônomo e de maior idade [emancipado]”, que Kant empregou como reivindicação de que a “humanidade deve-se libertar da menoridade da qual ela mesma é culpada”. Autoculpada é essa menoridade “quando suas causas não são ausência de entendimento, mas falta de decisão e de coragem de servir-se de seu próprio entendimento sem a orientação de outrem”. (Eidam, 2005, p. 111).

Entendemos que os conceitos abordados neste capítulo são básicos para o entendimento do pensamento de Jameson e para identificarmos a sua produtividade ao campo educacional.

No decorrer da história, os diferentes processos sociais em constante transformação, vão também transformando as pessoas e as idéias que estas têm a respeito de conceitos que as afetam. Neste contexto, a educação cumpre a função de transmitir e “reforçar” estas transformações, ao mesmo tempo em que é, ela própria, transformada. Com isso, queremos dizer que condições objetivas afetam e modificam condições subjetivas humanas, tais como a capacidade de pensar e de ter idéias, capacidades estas, que concorrem para a criação de conceitos³¹.

Entre as condições objetivas a que nos referimos – e que se relacionam com a educação - estão especialmente as sociais, econômicas, históricas, culturais, religiosas, científicas e, biológicas; umas sempre interferindo nas outras, compondo um sistema, separável apenas para fins de análise e de estudo – como no caso desta dissertação, que enfatizará as condições culturais - pois, na prática, constituem uma totalidade. Por exemplo, sempre que na História houve mudanças na percepção e na vivência da religiosidade, houve também, em consequência, mudanças na educação e, assim por diante³². Acrescentamos outro exemplo, recorrendo a Luzuriaga (1987, p. 5), que afirma: “Institui-se um movimento de ação e reação entre sociedade e educação e entre esta e a cultura”. Ainda para o autor:

³¹ Numa tentativa de diferenciarmos “conceito” e “idéia”, recorremos a Mello (2000, p. 23), para quem “a formação de conceitos é um processo especial e diferenciado do pensamento, irredutível a outras operações intelectuais fundamentais como a associação, a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a diferenciação, a combinação de juízos e idéias – que participam da formação de conceitos, mas não são elementos determinantes deste processo, não levam isoladamente ao desenvolvimento de conceitos.”

³² Inclusive, a História da busca por liberdade – um dos conceitos que abordaremos - está, muitas vezes, associada a intenção de libertação das imposições religiosas.

A história da educação e da pedagogia (...) está integrada por muitos fatores históricos – culturais e sociais – dos quais os mais importantes são: O caráter da cultura – que influirá na educação, assim, a educação clássica é essencialmente política, a medieval, religiosa e a do século XVIII racionalista; A estrutura social e os grupos sociais predominantes; A orientação política de um povo num dado momento histórico e; A vida econômica. (LUZURIAGA, 1987, p. 3-4).

Uma mudança social específica se propaga e transforma outros aspectos da sociedade como um todo. Isto vai ao encontro da defesa da compreensão da totalidade, do “é preciso aprender a totalizar” como afirma Jameson. Neste mesmo sentido, o pós-modernismo poderia favorecer este aprender a totalizar, na medida em que aceita e evidencia o todo, as pluralidades e as diversidades. Entretanto, pensamos que este favorecimento depende da emancipação, conforme analisaremos oportunamente.

Quanto às condições subjetivas, estas, por sua vez, criam e transformam condições sociais objetivas, a exemplo da própria educação, que é produto cultural, ou seja, manifestação originada também na mente humana, a qual, pode-se dizer que é o “*locus operandi*” da consciência e das idéias de liberdade, de autonomia e de emancipação, todas “interligadas”. Entendemos que a própria capacidade crítica e, especialmente, de ação que transforma condições sociais objetivas depende de como o ser humano lida com estas condições subjetivas, pois, sem liberdade não há possibilidade de crítica. Entendemos que é a educação para a autonomia que possibilita ao ser humano lidar com suas condições subjetivas.

Investigando a história da educação detectamos que, a proposta educacional moderna nasce da perspectiva de formar o homem emancipado, intelectualmente desenvolvido, moralmente autônomo. É a partir da modernidade, com Kant, Hegel e, depois em Marx, que os conceitos em tela adquirem importância mais significativa no que diz respeito à nossa proposta de análise: Possibilidades de uma educação emancipatória no contexto da lógica cultural do capitalismo tardio. Em outras palavras: como é possível produzir oposição, resistência ao processo de padronização e de manipulação que está acontecendo na sociedade contemporânea? Ressaltamos que a ênfase recorrerá sobre Adorno e, posteriormente, Jameson.

Para Flickinger (2005, p. 52) “A idéia da maioria vem assumindo, desde a época do iluminismo, a função de idéia-guia do processo educacional. (...) a articulação do projeto que faz da autonomia da razão a única base legitimadora do homem moderno, continua sendo discutida e perseguindo-se o melhor caminho para realizá-la”.

Concordamos que “a educação atual é produto histórico”, e que, portanto, para investigarmos como a sociedade influencia a educação através de seus processos culturais no contexto do capitalismo tardio precisamos recorrer à História, mesmo que rapidamente, a fim de que os conhecimentos que agregarão sentidos a este trabalho possam ser “organizados”, favorecendo a compreensão. De acordo com Luzuriaga (1987, p. 10) “A História de educação (...) apura a sensibilidade para os grandes problemas da cultura e da educação”. Entretanto, não existe a pretensão de darmos conta de toda a evolução ou a metamorfose sofrida por estes conceitos no decorrer da História, mas, sim, sinalizar que os mesmos sofrem transformações, e que, portanto, a própria concepção de Kant, de Hegel, de Marx, de Adorno e, de Jameson sobre estes conceitos, também é passível de transformação.

O conceito de liberdade passou por muitas transformações no decorrer da História. Para considerarmos parte desta trajetória, escolhemos alguns pensadores, tais como Kant, Hegel e, Marx . Inicialmente, concordamos com Bobbio:

“A história é uma trama dramática de liberdade e de opressão, de novas liberdades que se deparam com novas opressões, de velhas opressões derrubadas, de novas liberdades reencontradas, de novas opressões impostas e de velhas liberdades perdidas”. (BOBBIO, 1996, p. 75).

De certa forma, a lógica cultural do capitalismo tardio, impõe novas opressões – ao afeto, por exemplo - ao mesmo tempo em que oferece novas “liberdades” – de múltiplos e diversos discursos, entre outras.

Nesta “trama dramática” que é a História, a liberdade foi percebida como uma determinação interna, do espírito, mas, esta percepção de liberdade ganhava diferentes dimensões, conforme modificava a consciência e as relações do ser humano com o seu exterior. Hegel, filósofo que se destacou a partir das décadas iniciais de 1.800, preocupou-se em pensar sobre a idéia de liberdade e a realidade da liberdade.

É da realização da liberdade que Hegel quer tratar. Ele vai pensar a História para ver como a liberdade vem se realizando aí. Para isto faz uma distinção entre a realidade, enquanto expressa na idéia, e as diversas figurações da idéia na realidade. Ou seja, entre conceito e conteúdo ou, ainda, entre a lógica e a história. Estes dois momentos da liberdade estão, no entanto, numa relação (a alma e o corpo) como unidade que se desenvolve até tornar-se idéia. (SOARES, 2006, p. 99-100)

Ainda Soares (2006, p.105-106), ao comentar a noção hegeliana de liberdade, explica que “O conteúdo da livre vontade aparece ordenado em três momentos dialéticos:

decisão, escolha e livre arbítrio”. A *decisão* é o primeiro nível da caminhada da liberdade para a racionalidade. É por ele que o homem se faz diferente do animal; o indivíduo satisfaz, pela vontade, o instinto como ato dele. Pela *escolha*, o indivíduo se sabe independente face ao objeto escolhido. É a reflexão da vontade sobre si mesma. Pelo *livre arbítrio*, a necessidade tem seu lugar no sujeito da escolha e não no objeto escolhido, tornando-se assim uma vontade livre, mas sob a determinação da escolha. É a representação mais corrente que se tem da liberdade.

Jameson recorre à Hegel para enfatizar consciência enquanto *a certeza sensível, a percepção, a força e o entendimento*. (JAMESON, 1997a, p. 156).

Quanto à racionalidade, esta “é sempre, “avaliação da realidade”, que envolve, “regularmente um momento de adaptação”. A esse momento de adaptação, Kant nomeia de “civilização””. (EIDAM, 2005, p. 134).

De fato, Racionalidade, liberdade e autonomia, encontraram-se nitidamente relacionadas no pensamento de Kant, filósofo que se sobressaiu a partir das décadas finais de 1.700. É Kant quem formula com precisão o termo autonomia, associando-o à liberdade individual, embasada na vontade, mas esta vontade é determinada pela razão. Para ele, “a pessoa humana, que *enquanto autônoma* escolhe suas normas e valores, faz seus projetos, toma decisões e age em consequência.” (SEGRE, M., SILVA, F.L., SCHRAMM, F. R., 1998).

O entendimento do que seja a autonomia, esteve sempre relacionado ao conflito liberdade-normas. Para os iluministas³³, por exemplo, autonomia seria obedecer a razão. Para Kant, autonomia adquire sentido ético, pois associa autonomia moral – da vontade, e autonomia intelectual, sendo que o sentido do termo passa a ser relacionado a dignidade da pessoa. Assim, Kant criticou a autonomia pensada por Descartes, em que o ser humano seria sujeito dos próprios pensamentos apenas pelo exercício da razão. Kant, mostrou que “a representação primária de si mesmo não pode ser mais do que a maneira de todos os pensamentos do sujeito referirem-se à unidade da consciência, presente em todas as representações mas que jamais aparece como uma entidade, ou uma realidade substancial,

³³ O iluminismo foi um movimento iniciado na Europa, pelos pensadores do século XVIII, com a ênfase na supremacia da razão - identificada metaforicamente como luz que esclarece, daí o esclarecimento, a *Aufklärung*. “(...) Como dirá Kant, os homens das Luzes querem ser submetidos a uma lei que percebem e reconhecem em si mesmos. “O homem nasceu livre”, proclama Rousseau; mesmo assim, é preciso que a independência do indivíduo natural não lhe seja roubada quando entra na sociedade e se torna um cidadão”. (Starobinski, 1994, p. 18). No que diz respeito à educação (...) Rousseau alerta: “Colocai questões ao alcance do aluno e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente”. (GUZZO, 2004, p.37).

como pensava Descartes. O sujeito é causa de seus pensamentos apenas porque todos eles participam da estrutura subjetiva que lhes confere objetividade e sentido”.

Kant acredita que uma coletividade possa esclarecer-se e superar a mediocridade, desde que seja garantido a essa coletividade um mínimo de liberdade, qual seja, a possibilidade de manifestação pública para cada indivíduo das suas concepções. “É no âmbito da esfera pública que deve acontecer a discussão acerca das finalidades que devem orientar a busca de conhecimentos”. (HANSEN, 2000, p. 9). Essa liberdade e possibilidade de manifestação que devem ser garantidas aos indivíduos é entendida por Kant, também, como fundamental ao processo educativo:

Para Kant, não se deve confundir uma educação para a moralidade com disciplina. No domínio da educação moral, uma obediência pela obediência seria sempre um caminho equivocado. Não é exigido qualquer tipo de subordinação, nem à coerção de grupos nem ao arbítrio do educador. Ao contrário disso, segundo Kant, a obediência deve ser “uma obediência a favor da formação de uma vontade racional e esclarecida” dos envolvidos no processo pedagógico. (EIDAM, 2005, p. 130).

Mas a consciência livre, a partir do século XVIII, adquire também uma dimensão associada à estética. “(...) Através das reivindicações dos artistas e das tentativas da filosofia estética, abre caminho e se impõe uma idéia de criação segundo a qual a obra de arte torna-se o ato por excelência da consciência livre”. (CAMBAÚVA, L. N.: SILVA, L. C. da & FERREIRA, W. 1998). Este aspecto nos parece interessante pelo fato de que o conceito de esclarecimento, de emancipação, que antes era associado apenas ao aspecto espiritual, modifica-se, passando a ser algo mais concreto, material, como no caso da produção artística estética. Assinalar esta transição é importante para o presente trabalho, na medida em que abordamos a questão estética, inclusive, porque este material estético adquirirá atributos de mercadoria, subjugando, a partir de uma série de elementos complexos, a própria emancipação da consciência, fazendo-a regredir.

A consciência dos princípios éticos que não se retiraram de nossa consciência histórica - o respeito ao outro, a igualdade, a solidariedade, a justiça - pode fazer o contraponto crítico a uma estetização exagerada e apontar a impossibilidade para a educação em absolutizar a diferença, que resulta do jogo interminável da multiplicidade. A possibilidade consiste justamente em que as vivências da experiência estética tragam novas interpretações para os princípios éticos e para as diversas maneiras de se dizer o bem, ampliados agora pela vivência do estranho e do inesperado.

Entretanto, a idéia de consciência associada à produção estética constitui uma parte da história do próprio conceito de consciência. Na transição para a Idade Média o conceito de alma – determinado pelos filósofos da antiguidade - é suplantado pelo conceito de consciência. E assim, na acepção moderna, consciência é a experiência interior, a reflexão da realidade interior, é o tomar conhecimento da própria subjetividade. (CAMBAÚVA: SILVA & FERREIRA, 1998, p. 227). Já, na segunda metade do século XIX, o conceito de consciência³⁴ se transforma, em Marx. De acordo com Voloski (2005, p.69) “Para a crítica marxiana, Hegel concebia a atividade apenas como pensamento, que possibilitava a autonomia como autoconsciência; a força da transformação estava na idéia auto-reflexiva. No entanto, essa teoria, como atividade do pensamento, sem vínculo com o mundo material, limita sua possibilidade de transformação social³⁵”.

Entretanto, esta vinculação do pensamento com o mundo material se apresenta perigosa aos objetivos da emancipação, tanto quanto a idealização - ou a ideologização criticada por Jameson – mas por outros motivos: No capitalismo tardio, a consciência não é apenas falsificada. Apesar de a própria idéia de consciência já ser vaga, inadequada, incompreendida, ou falsa, são produzidas inconsciências sob o rótulo de consciência. Provavelmente, entre outras coisas, pelo fato de a distorção ocorrer desde a essência, desde a “raiz” da compreensão do que seja consciência, em função daquela necessidade já conhecida pela teoria crítica, de perpetuar uma cultura da aparência e do consumismo. Sobre isto, Jameson ressalta em *O inconsciente político* (1981, p. 292) que:

A lição mais importante de Marx – a que o coloca ao lado de Freud e Nietzsche como um dos grandes diagnosticadores negativistas da cultura e da vida social contemporânea – tem sido corretamente considerada como a lição da falsa consciência, em outras palavras, da relação constitutiva entre a práxis de classes sociais particulares e o que conceitualizam como valor ou desejo e projetam sob a forma de cultura.

³⁴ O conceito de sujeito consciente sofreu abalos profundos, a partir de Freud, com a descoberta do inconsciente - locus no qual estaria todo o material reprimido. Assim, a consciência é apenas a superfície do aparelho psíquico. Com isto, foi desmistificada a identificação entre interioridade e clareza, mostrando que o retorno ao íntimo de si não é o encontro da primeira entre todas as verdades, mas do abismo sem fundo das motivações ignoradas. Isto tem impacto no conceito de autonomia – considerada atividade no âmbito subjetivo. O cogito cartesiano, diante desta nova formulação, é transfigurado, isto é, o homem não é apenas aquilo que ele pensa ser. A razão (a consciência), embora possa fornecer conhecimentos sobre nós mesmos, não passa de uma consciência imediata. O sujeito cognoscente é guiado, fundamentalmente, por processos psíquicos sobre os quais detém pouco conhecimento. Faria (1996, p. 37-38). Ver, para maiores detalhes, Faria (1996).

³⁵ Observação: a crítica de raiz habermasiana aponta como limite de Marx a tentativa de fundamentar a emancipação a partir da racionalidade instrumental do trabalho.

Marx, que começa a se destacar a partir de 1.844, percebe na liberdade, a superação da alienação. Mas esta liberdade depende da análise das condições materiais de existência, ou seja, de uma relação entre indivíduo, sociedade e história. Assim, a consciência, a partir do materialismo histórico, de certa forma conquista algum grau de autonomia em relação ao espírito, por outro lado, no nosso entendimento, parece fundir espírito e matéria. Para Marx, superar a alienação significa transformar realmente o mundo, e não, simplesmente, a idéia de mundo. Na obra “marxismo e Liberdade”, Bicca (1987, p. 12-13) refere que:

“Exatamente a formação de uma vontade coletiva para o novo se defronta com um obstáculo histórico-estrutural, a alienação universal, que recebe sua forma social capitalista no fenômeno da reificação – cuja raiz se encontra no “fetichismo da mercadoria”. Libertação é, pois, simultânea e necessariamente, luta contra fenômenos de estranhamento, e os momentos estratégicos mais importantes chamam-se agora “corrente quente” na mediação da análise (teoria) com a práxis e “formação da hegemonia”. Isto produz um detalhamento da análise histórico-filosófica da liberdade, isto é, sua complexificação nos níveis ético e político”.

Entre os limites desta concepção, entendemos que esteja a ênfase direcionada ao exterior do sujeito. É através da consciência e da vontade que o ser humano deverá enfrentar ou lidar com os “obstáculos histórico-estruturais” elaborando dentro de si estratégias para mediar teoria e práxis. Isto implica uma interação gradual e parcial com os outros sujeitos para a “formação da vontade coletiva”, pois, sendo coletiva e exterior ao sujeito, pouco controle este pode ter em relação a ela. Por outro lado, a validade da concepção está em evidenciar a preocupação com este desafio que é a lutar pela libertação da reificação alienante causada pelo “fetichismo da mercadoria”.

3.2 O esmaecimento do afeto e o esvaziamento do interesse não-utilitarista

A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade auto-destrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. 1985, p. 13).

Pensamos que processos reflexivos e compreensivos só são possíveis recorrendo-se a elementos do passado. A própria educação, enquanto processo compreensivo deve relacionar-se ao seu próprio passado. Isto nos permite, por exemplo, compreender que no período histórico da modernidade, uma idéia específica de formação humana se consolidou: a idéia de formação do homem moderno é o sujeito autônomo do ponto de

vista intelectual, produtor do seu próprio conhecimento e, do ponto de vista moral no sentido de ser autônomo na condução do próprio processo da sua formação, que o levará às suas escolhas ideológicas e políticas. Aqui temos, então, outro aspecto da formação do homem moderno, que é a cidadania, a formação do sujeito para a democracia, para a vida social – um dos principais problemas da sociedade de hoje.

Conforme abordamos anteriormente, na prática a mídia não estimula o sujeito a ser um participante da sociedade, mas um consumidor receptivo e passivo, ou seja, um expectador que acolha as interpretações que lhe passam. Não existe um espaço para o contraditório, para a contestação. O que se apresenta como participação e cidadania costuma ser deslegitimado. Resumidamente, o objetivo da educação é a formação de um sujeito intelectual, moral e cidadão. Estas três coisas estão sendo perturbadas e destruídas pelas pessoas que fazem a mídia. Intelectualmente: “que ninguém pense! Nós pensamos por você.” Moralmente: “Nós dizemos como você tem que se comportar e vamos desfazer tudo aquilo que não se adapta ao que a gente quer. Você pode ter o comportamento mais corrupto.” Assim, compreender o passado permite-nos articular conhecimentos e compreensões com o presente.

De acordo com o pensamento de Marx, no que diz respeito a relacionar “indivíduo, sociedade e História”, Hans Eidam, no trabalho intitulado “Educação e maioria em Kant e Adorno”, refere que “O que é o homem e o que ele pode vir a ser, isso não é, ou pelo menos, não é somente uma pergunta da biologia ou da antropologia, senão, sobretudo, da sociedade”. (EIDAM, 2005, p.106). O autor evidencia a necessidade e as limitações à educação para a emancipação recorrendo a Kant e Adorno, dois autores que, para ele, “(...) embora tenham teorias tão divergentes, estão plenamente de acordo no ponto central da exigência de uma educação à maioria”. (EIDAM, 2005, p, 108). Além disto, ressaltamos que esta crítica com a qual Eidam trabalha, está em consonância com a própria crítica feita por Fredric Jameson. Quanto ao “evidenciar a necessidade da educação para a emancipação”, Eidam atenta:

Uma educação para a maioria não é mais auto-evidente por si mesma. Uma tal exigência é histórica, surgindo, inicialmente, com o processo do iluminismo moderno e, não pode ser isolada do processo histórico do qual emerge. Quem exige maioria e autonomia como fim da educação retoma teses e concepções filosóficas que já têm, por isso mesmo, uma história atrás de si, mas não necessariamente ainda diante de si. (EIDAM, 2005, p. 107)

No contexto educacional, o interesse é condição para melhores resultados. Neste sentido, a perda de interesse pela História é, no nosso entendimento, uma das “marcas” do

esmaecimento do afeto, ou seja, do crescente desinteresse e distanciamento generalizado pelos fenômenos. Jameson desenvolve o conceito de esmaecimento do afeto na obra *Pós-modernismo: a Lógica cultural do capitalismo tardio* (1997), quando assinala que há uma “mudança na dinâmica da patologia cultural que pode ser caracterizada como aquela em que a alienação do sujeito é deslocada pela sua fragmentação. Esses termos nos levam inevitavelmente a um dos temas mais em voga na teoria contemporânea, o da “morte” do próprio sujeito – o fim da mônada, do ego ou do indivíduo burguês”. (JAMESON, 1997a, p. 42).

Diante do contínuo e intolerável bombardeio de seus receptores físicos e mentais, o indivíduo perde pouco a pouco a sua capacidade de responder e adota uma atitude defensiva de recuo e desinteresse, sofre de embotamento afetivo e perde a capacidade de discriminar entre os múltiplos estímulos do meio, de discernir o essencial do supérfluo, a realidade da ficção. Os cidadãos movem-se como em transe, em um estado de despersonalização que se manifesta em indiferença. A razão e a racionalidade, isoladas, já não constituem mais instrumentos eficientes de análise das questões humanas. (JAMESON, 1997a, p. 42).

Nos pressupostos pós-modernos a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. E a consciência seria sempre parcial, fragmentada e incompleta. Jameson, ao mencionar os elementos constitutivos do pós-moderno, evidencia uma perda de “intensidade” e da capacidade de envolvimento dos sujeitos:

Uma nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na “teoria” contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro; um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a História pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada, cuja estrutura “esquizofrênica” (segundo Lacan) vai determinar novos tipos de sintaxe e de relação sintagmática nas formas mais temporais de arte; um novo tipo de matiz emocional básico – a que denominarei de “intensidades”. (JAMESON, 1997a, p.32)

Entendemos que este pensamento de Jameson, diz respeito ao conceito por ele desenvolvido de *esmaecimento do afeto*. Analisado a seguir.

O Esmaecimento do afeto é uma indiferença, uma apatia, um enfraquecimento do afeto, que distancia, que produz indiferença, e até omissão. Por exemplo, quando alguém passa por uma paisagem e não se envolve com ela, não “sente a paisagem”. “Presume-se que o pós-modernismo assinala (...) O fim do ego burguês, ou da mônada que, sem dúvidas traz consigo o fim das psicopatias desse ego – o que tenho chamado de esmaecimento dos afetos”. (JAMESON, 1997a, p.42).

Além disso, o autor entende que não somente os objetos foram transformados em mera mercadoria, mas a própria figura humana, especialmente, àquelas manifestas em algumas obras de arte, tornando, então, talvez mais fácil, a tarefa de abordar o esmaecimento do afeto através da figura humana.

O esmaecimento dos afetos, pode também ser caracterizado como o esmaecimento da grande temática do alto-modernismo do tempo e da temporalidade, (...) e penso que é possível argumentar, ao menos empiricamente, que nossa vida cotidiana, nossas experiências psíquicas, nossas linguagens culturais são hoje dominadas pelas categorias do espaço e não pelas de tempo, como o eram no período anterior ao do alto modernismo. (JAMESON, 1997a, p.43).

O afeto produz interesse, o interessar-se nas coisas, nos fenômenos. Esse processo do interessar-se é o se integrar na própria sociedade. É estar efetivamente, plenamente realizado como indivíduo, integral na sociedade. Em síntese, o que importa é que, para o interesse, a condição é o afeto.

No que diz respeito a expressão e sentimentos ou emoções, a liberação, na sociedade contemporânea, pode implicar não apenas a liberação da ansiedade, mas também a libertação de qualquer outro tipo de sentimento, uma vez que não há mais a presença de um ego para encarregar-se de sentir. Isso não é a mesma coisa que dizer que os produtos culturais da era pós-moderna são desprovidos de sentimentos, mas sim que tais sentimentos - ou "intensidades" - são agora auto-sustentados e impessoais e costumam ser dominados por um tipo peculiar de euforia. (JAMESON, 1997a, p.43).

Existem várias definições para interesse, mas o interesse que importa a Jameson é o interesse que diz respeito ao encontro do indivíduo com a sociedade, ou seja, da parte com o todo, no sentido de uma unidade, porque, os fragmentos deste mundo estetizado, acabam fazendo do indivíduo e da sua existência - do espírito do indivíduo - uma "colcha de retalhos", uma própria existência fragmentada. Então ele pensa no resgate da "unidade" do indivíduo, ou seja, a efetiva integração dele com a sociedade. Esse interesse justamente é um interesse que implica a própria autonomia do indivíduo porque uma vez que o sujeito encontra o seu único absoluto, sua essência, é nesse momento que ele tem a possibilidade de ter a consciência necessária para a autonomia (e pensar apesar dos outros), então o sentido principal do interesse para o Jameson justamente está associado a essa autonomia e para que ela seja possível há que se resgatar o afeto.

Por que há que se diferenciar essa noção de interesse de Jameson da noção de interesse utilitarista? Porque a emergência do conceito de interesse se dá a partir da

filosofia utilitarista, que surgiu na Inglaterra, com Bentham, John Austin e outros. Esta filosofia aborda o interesse sempre vinculado à realização de um determinado objetivo, resultado, associado a um cálculo. O interesse utilitarista é sempre calculista (“o que eu ganho com isso?”). Este conceito também tem sentidos definidos pela história. No início do século XVIII, com a filosofia do Bentham, os utilitaristas estavam muito preocupados com a idéia de bem comum, o bem comum da sociedade. Aqui não importa o indivíduo, mas ele submetido á sociedade. Não importa a autonomia, mas aquilo que sirva ao social, não que não dessem importância ao indivíduo, mas o indivíduo se submete ao social, então, a sociedade é colocada em relevo para a obtenção deste resultado calculado.

A partir disso surgem várias idéias destes filósofos, a mais famosa é a do panóptico que foi desenvolvida por Bentham, depois Foucault incorporou como uma forma de crítica cultural, no séc XX. Então o panóptico³⁶ é um exemplo disso. Só que assim como o bem comum é uma noção integradora ou noção síntese do interesse calculista no utilitarismo, qual é o grande interesse calculado dentro da sociedade contemporânea? Trocas de mercadorias, mercantilização, pois na verdade, os cidadãos já viraram consumidores, agora há que acelerar as compras e vendas. O que o Jameson busca é o interesse dissociado desse utilitarismo. Pois o que é útil para a sociedade contemporânea é viabilizar simplesmente a troca de mercadorias.

³⁶ “Um aspecto do conceito de panóptico trata da vigilância e da ênfase nas mudanças e rupturas fundamentais que ocorreram no século XVII, a partir de arranjos sociais em que muitos vigiavam poucos, para atividades de vigilância modernas, nas quais poucos vigiam muitos. É certo que Foucault contribuiu de modo importante para a nossa compreensão e sensibilidade, considerando os sistemas de vigilância e as práticas modernas que se expandem rapidamente; mas ele descuidou de um processo oposto, de grande significado, que ocorreu, simultaneamente e na mesma velocidade: os meios de comunicação de massa e, especialmente a televisão que, com grande força, hoje levam o povo - literalmente centenas de milhões de pessoa ao mesmo tempo - a ver e admirar alguns”. (MATHIESSEN, 2007, p.1).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrermos ao pensamento de Jameson mostrou-se muito produtivo para a proposta desta dissertação: investigar, dentro da teoria relativa à indústria cultural, os processos culturais midiáticos – considerando o aspecto da dimensão estética - e suas implicações na educação emancipatória.

A atualidade e relevância da produtividade aqui referida estão vinculadas ao fato de que o pós-modernismo está em evidência em toda a obra de Jameson. Porém, mais significativa à nossa proposta foi a descoberta de que, ao longo de suas publicações, diversos dos elementos fundamentais desta dissertação, estavam interligados, associados, relacionados: Adorno, Pós-modernismo, autonomia, esfera pública, indústria cultural, sociedade midiática, resistência, estética, falseamento do real – ou utopia, “fraqueza do pensamento” etc... todos conceitos importantes para o campo teórico da educação.

A autonomia, para Jameson é abordada enquanto um relacionar-se com a História além das evidências imediatas, desfazendo-se de ilusões ideológicas por meio do exercício contínuo de uma crítica atenta e detalhada. Autonomia, portanto, para o autor, é uma conquista do sujeito a partir de uma atitude que requer, num primeiro momento, esforço e trabalho mental para desfazer armadilhas da cultura, num segundo momento, conhecer a totalidade social e as características da globalização e do pós-modernismo e, finalmente, requer o engajamento cidadão nesta mesma perspectiva de transformar a cultura – o que constitui uma etapa posterior a conhecer seus segredos e “marcas”.

Em *O marxismo tardio*, Jameson analisa a relevância de Adorno para o Pós-modernismo. Na obra *Marcas do visível*, ele articula autonomia, esfera pública e sociedade midiática. Em *Modernidade singular*, o autor destaca o pós-modernismo relacionando-o à indústria cultural e sua estética. As sementes do tempo evidencia sua

esperança ativa e resistência diante do falseamento do real – ou da utopia, do consumismo, enfim, de algumas das forças do capitalismo tardio. Jameson ainda insiste na resistência em *A cultura do dinheiro*, ao analisar a relação entre cultura e economia, bem como a “fraqueza de pensamento” dela derivada.

De todas estas leituras, apresentaremos algumas considerações finais, aplicadas ao nosso objeto de pesquisa supracitado.

Os processos culturais midiáticos influenciam a educação. Esta interferência se dá, por exemplo, pela dimensão estética. Jameson, ao investir na reconstrução da teoria crítica, aprofundando-a e atualizando-a, permite uma perspectiva analítica da educação no Capitalismo tardio. Os conceitos por ele desenvolvidos de inconsciente político e de esmaecimento do afeto relacionam-se à problemática da educação contemporânea, inclusive a brasileira.

A mídia afeta subjetividades e é justamente aí que reside o desafio para uma educação que possibilite a emancipação, já que, esta afetação ocorre mediada por uma realidade distorcida, falseada em função da lógica da indústria cultural, que é mercantilista e manipuladora.

O que Jameson faz, é oferecer um “diagnóstico” preciso e realista da cultura, associado a um método que permite o restabelecimento de um potencial crítico de resistência. Para a educação brasileira, por exemplo, ao se aplicar o método de análise política de textos literários à textos sobre educação.

Pelo fato do autor em tela considerar destacadamente a linha teórica da Escola de Frankfurt, entendemos que o estudo da obra de Adorno permitiu a articulação entre os conceitos desenvolvidos por Jameson e a educação, já que Adorno abordou amplamente a necessidade de uma educação emancipadora vinculada às concepções da Teoria Crítica.

Jameson propõe, entre outras coisas, aproximar a análise estética de uma análise política e histórica, afim de “incrementar” as considerações sobre ética. O autor entende os discursos éticos como perigosamente desencadeadores da mistificação se dissociados daquelas análises.

Assim, considera-se importante para os educadores, conhecerem a respeito das condições histórico-políticas da Educação, relacionando-as ao contexto do local e da época em que atuam profissionalmente. Destarte, não falseariam a própria atividade educacional e, indiretamente, a si mesmos enquanto sujeitos deste processo, pois, entendemos ser tarefa dos educadores lutarem por reconhecimento social nesta sociedade – em especial a brasileira - que não lhes oferece nem apoio, nem valorização. Os próprios educadores

devem se habilitar, ao adquirirem os conhecimentos supra-citados, em oferecer resistência às forças históricas e ideológicas que reprimem o político e, com ele, as chances de emancipação. Aprendemos a partir de Jameson, que este político se manifesta inclusive pela via estética, cultural.

Dentre os impulsos utópicos culturais aos quais Jameson pretende chamar a atenção, indicando a necessidade de que sejam decifrados, decidimos incluir aos presentes em textos que se limitam à estimular discussões e análises da ética na educação. Nossa preocupação é que os estudiosos da educação e os educadores, se afastem da auto-crítica e da responsabilidade quanto à qualificarem-se em relação do domínio e ao desenvolvimento de métodos adequados a um ensino que proporcione a reflexão associada à cidadania. Entendemos ser fundamental aos educadores, associarem a atitude ética à competência em educar.

Assim, são necessários esforços para, inicialmente, interpretar a educação no contexto da cultura pós-moderna e, depois, elaborar estratégias que possibilitem a sua transformação, ou seja, é necessário o estabelecimento da distinção entre as idéias de educação e a educação que ocorre na realidade, apesar de ambas estarem relacionadas e pensar possíveis ações práticas – especialmente políticas ou relativas ao exercício da cidadania no contexto da interferência na dimensão cultural atual.

Aliado a isto, é necessário também que os educadores conheçam plenamente o processo de ensino-aprendizagem visando aperfeiçoá-lo e criar novas alternativas, novos métodos, adequados à situação humana atual. Em outras palavras, isto significa que se faz necessário conhecer profundamente as etapas do desenvolvimento cognitivo humano adequando-as a métodos eficazes de ensino o que, no nosso entendimento, é uma atitude ética, de seriedade e comprometimento com a profissão de educador e com a própria representação social da educação que, cada vez mais, tem se convertido em uma espécie de “indústria da semi-formação”.

Se a cultura de massa é, de acordo com a teoria crítica, uma das condições históricas para o aparecimento do fascismo, então, sua importância não pode ser ignorada quanto ao potencial que tem para destruir a educação.

Interferir na produção simbólico-cultural através de ações de cidadania é uma opção para valorizar a educação emancipatória perante uma sociedade que dela tem se distanciado. Retomamos a citação feita no ítem “O declínio da ética, a estética, e o inconsciente político”

É pelo fato de deixarmos tantos fardos existenciais na porta da sala de cinema que parecemos ter de ir adiante e tratar da questão da especialização das práticas artísticas culturais e da questão da diferença entre a cultura e os outros componentes do nosso sistema social. (JAMESON, 1995, p. 206-207)

Observamos na nossa prática docente cotidiana, que muitos alunos tentam deixar fardos existenciais na sala de aula, mas, os professores, ao contrário dos filmes, não permitem a sublimação, nem aceitam, nem manipulam tais fardos.

Além disso, observamos em sala de aula, uma espécie de efeito que se manifesta em grupo, estejam os alunos reunidos para trabalhos em conjunto ou dispersos pela sala de aula. Diz respeito a uma euforia mesmo, aparentemente impessoal, dissolvida entre vários alunos, como que se estivessem liberando diversos sentimentos ao mesmo tempo. Neste contexto, novamente citamos Jameson, conforme análise do esmaecimento do afeto:

No que diz respeito a expressão e sentimentos ou emoções, a liberação, na sociedade contemporânea, pode implicar não apenas a liberação da ansiedade, mas também a libertação de qualquer outro tipo de sentimento, uma vez que não há mais a presença de um ego para encarregar-se de sentir. (JAMESON, 1997a, p.43) .

Constatamos que a tendência é de que os professores ou reprimam ou enfrentem de forma realista os fardos trazidos pelos alunos. A primeira opção- reprimir – geralmente se manifesta quando o professor não consegue lidar adequadamente, maduramente, com seus próprios fardos. Aí reside uma das diferenças entre a educação – enquanto componente do nosso sistema social – e a cultura midiática. A sala de aula é um espaço para a possibilidade de evidenciar a desagradável verdade e, neste contexto, desiludir é pressuposto para a emancipação. Por outro lado, a mídia é um espaço de agradável ilusão e desfrute estético-sonoro.

A educação tem perdido, no seu próprio terreno, a possibilidade de criar representações favoráveis a si mesma, na medida em que muitas salas de aula são subaproveitadas esteticamente. As paredes vazias ou brancas evidenciam que se ignora o poder da estética enquanto instrumento de interferência nas subjetividades. Isto constitui um atraso em relação à história cultural, pois, de certa forma, Jameson nos ensina que a simbólico é uma força que afeta e constrói nossa subjetividade pós-moderna, assim, a emancipação dos alunos teria no estímulo estético a valorização da condição de estudante e o reconhecimento da importância do educador. Lembramos que, para Hermann, a estética pode atuar na sensibilidade moral. “Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o

princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças”. (HERMANN, 2005, p. 103)

Retomando a observação feita no primeiro capítulo desta dissertação: Jameson refere que “em Habermas, o primado do circuito da comunicação pressupõe um reconhecimento primeiro fundamental da necessidade de comunicação enquanto tal e, conseqüentemente, a tentativa de compreender o meu interlocutor num modo de igualdade”. (JAMESON, 1997c, p. 55) Isto nos leva a considerar que os educadores ao tentarem compreender no que os estudantes se assemelham a eles, estariam disponibilizando-se a um diálogo mais produtivo na medida em que proporcionaria melhores condições ao entendimento e, à própria comunicação.

Outro problema referido no segundo capítulo, diz respeito ao declínio da ética devido às questões materiais, porque dentro da lógica do capitalismo tardio, o que determina as relações é a mercantilização. Devemos considerar inclusive àquelas relações no âmbito educacional, em que os educadores são responsabilizados enquanto “formadores de condutas éticas”.

Consideramos necessário um investimento na elaboração de estratégias práticas que permitam transformar pela via da educação emancipatória as condições subjetivas impactadas pela mídia no contexto do capitalismo tardio. Entre estas estratégias, pesquisas futuras que ofereçam perspectivas novas e mais detalhadas de associação do pensamento de Fredric Jameson à educação.

Entendemos que as possibilidades e limitações à emancipação não são oferecidas pela educação, mas pelas pessoas nela envolvidas ou que nela interfiram: educadores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, estudantes, pais de estudantes, políticos, patrocinadores de espaços midiáticos e, profissionais da mídia.

Deduzimos que a educação é um processo e um resultado de consciências transformadas em ação, a se repetir no decorrer do tempo, com forte potencial para transformar consciências devido a esta mesma ação ser recorrente. Entretanto, este potencial está enfraquecido pela afetação das consciências ao econômico simbolizado às seduções da cultura midiática.

Consideramos pertinente indicar a necessidade de pesquisas futuras acerca das seguintes indagações: A indústria cultural aborda ou não o problema da emancipação? Como a mídia brasileira apresenta a educação e os educadores em diferentes períodos histórico-políticos? Como a audiência, os consumidores de produtos culturais midiáticos

percebem a temática da educação tal como veiculada pela mídia e, se os sujeitos apresentam percepções diferentes em comparação com aquelas?

Outra questão que demanda pesquisa diz respeito a em que medida a produção cultural industrial tornada pública através da mídia, tem sido usada nas escolas? Para quê? Com que efeitos à emancipação dos estudantes?

A possibilidade de resistência individual à regressão da consciência, pressupõe um “Eu”, um indivíduo fortalecido, ao contrário das crescentes patologias mentais-intelectuais-afetivas que têm impregnado as pessoas no pós-modernismo. Neste sentido, concordamos com Mühl (2003, p. 153), que cita Castoriadis:

“O valor do pós-modernismo como teoria é refletir servilmente e, portanto, fielmente as tendências dominantes. Sua miséria é fornecer delas apenas simples racionalizações por trás de uma apologética pretensamente sofisticada, mas que não passa de expressão de conformismo e banalidade. Digerindo-se agradavelmente com os discursos fúteis, tão em moda, sobre o “pluralismo” e o “respeito da diferença”, o “pós-modernismo” deságua na glorificação do eclétismo, na recuperação da esterilidade, na generalização do princípio do “tudo o que funciona é válido.”

Pensamos que, no ambiente escolar, o desafio consiste em estimular o fortalecimento da consciência individual e ao mesmo tempo, ou paralelamente, a interação, a sociabilidade. O estudante que é recorrentemente impedido de se expressar e que, aliado a isto, não tem sua expressão do “Eu” considerada pelos educadores, ou seja, se os educadores não estão qualificados para oferecerem uma elaboração, uma contrapartida produtiva a este indivíduo que se expressou, estará se criando a impossibilidade de resistência pelo enfraquecimento do indivíduo e de sua potencial emancipação através da educação.

Se a educação precisa considerar a psicologia, a moral, a cultura e a política, então, o profissional de educação precisa que lhe sejam oferecidas condições para adquirir a formação básica nestes saberes.

Pensamos que o educador possui o poder de representar o estudante ao próprio estudante, no sentido de emitir sinais consciente ou inconscientemente, que possibilitam ao estudante construir uma representação de si mesmo enquanto estudante. Da mesma forma que a cultura assim o faz – ou deixa de fazer - para o estudante e para o próprio educador.

Assim, trazer e valorizar exemplos de cidadania até a sala de aula, transmite a idéia de que é possível a organização coletiva para reagir às condições sociais, melhorando-as. Isto é uma forma de trabalhar pela emancipação. Além disso e, especialmente, mostrar

modelos de resistência aos padrões midiáticos de manipulação, invocando os estudantes a trabalharem em propostas de conscientização e reação aos efeitos destrutivos da mídia, fazendo-os perceber o que nela há de positivo.

A escola representa, sob determinado ponto de vista, uma micro-sociedade pois permite um ensaio para o futuro desempenho do estudante quanto à forma dele lidar com a tensão liberdade-opressão, autonomia-dependência. Esta representação da escola diz respeito às relações de poder presentes entre sujeitos escolares. O estudante que não tiver a chance de exercitar, direcionar adequadamente e, fortalecer sua autonomia acerca das condições e situações escolares, não o fará também em relação às condições da sociedade.

Observamos em nossa prática profissional docente, que em geral, é dos estudantes que partem os sinais de contestação, de denúncia e de crítica à educação não-emancipadora. Neste sentido, pensamos ser adequado aos educadores, identificarem estes momentos e imporem o tempo necessário para reflexões realistas e contextualizadas sobre estas críticas, proporcionando assim condições para que a rebeldia não “se perca no vazio”, estimulando a busca de entendimento e de soluções pretendendo sempre o melhor para a educação e, obviamente, para as pessoas.

Entretanto, há um outro aspecto a ser considerado na rebeldia estudantil. A exposição das fragilidades e limitações dos educadores e da própria educação pode indicar uma expressão distorcida do reconhecimento pelo próprio aluno, da sua “impotência” ou desleixo em aprender, aliviada pela crítica à “impotência” do educador em realmente ensinar mais que apenas na aparência. Assim, o aluno que percebe a si mesmo “sem condições” de desenvolvimento intelectual, de aprendizado num dado momento – o que no nosso entendimento, seria uma primeira etapa importante à reação a esta mesma condição – deturpa a própria capacidade de reação, ao assumir uma postura simplesmente derrotista, na medida em que este direciona sua atenção e energia a fim de evidenciar as supostas ou reais incapacidades do educador.

Observamos entre alunos adolescentes uma espécie de conduta que coincide com a descrição feita por Jameson de “esquizofrenia”. Tais alunos mostram-se incapazes de fazer associações entre passado, presente e futuro, desconhecendo praticamente todos ou até mesmo todos os fatos históricos que costumamos mencionar em aula a fim de facilitar a “organização mental” e a compreensão dos conteúdos. Entretanto, é como se um tipo de esquizofrenia não orgânica, mas cultural-educacional estivesse se manifestando.

A identidade pessoal é, em si mesma, efeito de uma certa unificação temporal entre o presente, o passado e o futuro da pessoa; a própria unificação temporal ativa é uma função da linguagem, na medida em que se move no tempo, ao redor do seu círculo hermenêutico. Se somos incapazes de unificar o passado, o presente e o futuro numa sentença, então somos também incapazes de unificá-los na nossa própria experiência biográfica, ou na nossa vida psíquica. Com a ruptura da cadeia de significação, o esquizofrênico se reduz à experiência dos puros significantes materiais, ou em outras palavras, a uma série de presentes, não relacionados no tempo. (JAMESON, 1997a, p.53)

Outra opção é que uma tal condição apenas diga respeito à fase da adolescência e não mereça alarde. Jameson chega a mencionar que “Sartre já demonstrou há muito tempo que esse dilema é inevitável: um componente crucial de minha situação particular como um indivíduo único sempre é a categoria geral a que sou condenado pelos outros e com a qual tenho que me conformar”. Jameson completa o raciocínio, afirmando que “isso significa que a imanência individual está em tensão com uma certa transcendência, na forma de etiquetas e identificações aparentemente externas e coletivas”. (JAMESON, 1997a, p.200).

Retornamos à relação mídia-educação. Detectamos, a princípio, duas maneiras pelas quais a mídia reprime a educação emancipadora: Primeiro, a mídia passa a impressão de que não são os mais educados aqueles que possuem mais sucesso e felicidade. Os ídolos em geral, e os heróis dos filmes, muitas vezes, desprezam a ética e são violentos ou fúteis. Isto associado ao segundo aspecto: o excesso de informações disponíveis instantaneamente, evidencia uma contradição ao ato de dedicar-se ao aprendizado, desestimulando o esforço necessário às reflexões e à conquista da autonomia.

Os agentes principais da transformação social, ou seja, os detentores do poder econômico, político e, a partir destes, do poder cultural, rejeitam a educação emancipadora. De fato, estes agentes dispõem de recursos que os capacitariam a colaborar rapidamente e eficazmente para uma educação emancipadora em proporções sociais, entretanto, a impedem com todas as suas forças, em função da consciência de que a emancipação pode conduzir, independentemente da vontade e das intenções iniciais do indivíduo, às oportunidades de exercício do poder ou de abalo ao poder instituído.

Isto indica que, neste sentido, a teoria crítica, apesar de necessária, é insuficiente para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora na prática, visto que seria necessário converter a teoria em ação cidadã, e que, a educação muda a partir de decisões políticas as quais, associadas à lógica cultural, insistem em inviabilizar a possibilidade de emancipação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Trad. Arthur Mourão. Lisboa: Martins Fontes, 1982.

_____. *Minima moralia*. Trad. Luiz E. bica, rev. Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo : Ática, 1993

_____. *Educação e emancipação*, 2. ed. Paz e Terra, Rio de janeiro, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Tabus Acerca do Magistério. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação... para quê?. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terá, 1995.

_____. Educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, ano XVII, n. 56, out./dez. 1996.

____ ; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 1985.

AMARAL, Luiz Otávio de O. *PAIDEIA - A educação para a virtude, um projeto urgente para o Brasil*. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens 0006. htm>>. Acesso em: 30 nov. 2004.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*. 2. ed. Brasília: Edunb, 1992.

BERTOLDI, Maria Tereza Jorgens. *Comunicação e cultura no capitalismo tardio: a contribuição de Fredric Jameson aos estudos da mídia*. Porto Alegre. Dissertação

- (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRS, 2002.
- BICCA, Luiz. *Marxismo e liberdade*. Edições Loyola. Coleção Filosofia. São Paulo, 1987.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Jorge Zahar Editora. 1988.
- CAMBAÚVA, L. N.: SILVA, L. C. da & FERREIRA, W. (1998). *Reflexões sobre o estudo da história da psicologia*. Estudos de psicologia.
- CARREIRA DA SILVA, Filipe. *Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma idéia*. (2001). Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a05.pdf>> Acesso em: 17 jun 2007.
- CENCI, Ângelo Vitório. *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral*. 3. ed. Passo Fundo: A. V. Cenci, 2002.
- COHN, Gabriel. (Org.). *Comunicação e indústria cultural - leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- COMÊNIO, João Amos. *Didática Magna*. Coleção Mosaico. Rio de Janeiro. RJ. Edição da Organização Simões. 1954.
- CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. 3. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1996.
- CORDEIRO SILVA, Rafael. *A atualidade da crítica de Adorno à indústria cultural*. Revista Educação e Filosofia. V 13, n 25, jan./jun. 1999. Universidade Federal de Uberlândia. MG.
- COSTA, Nelson Nery. *Ciência Política*. 2. ed. Editora Forense. Rio de Janeiro. 2006.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990. (Pedagogia Social, n. 2).
- DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura* [liberalismo e ação social; liberdade e cultura] tradução e apresentação de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970. (Cultura, sociedade, educação, n. 11).
- DIEHL, Astor Antônio. *Vinho velho em pipa nova: o pós moderno o fim da história*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

_____; e TEDESCO, João Carlos. *Epistemologias das Ciências Sociais: considerações introdutórias de um debate*. Passo Fundo: Clio, 2001.

EIDAM, Heinz. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Comunicação e cultura - uma introdução aos Estudos Culturais*. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 9, dez. 1998, semestral.

EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez. 1992 – (Questões da nossa época, n. 7).

FARIA, Nilton Júlio. *A tragédia da consciência. Ética, Psicologia e Identidade Humana*. Piracicaba: editora Unimep, 1996.

FÁVERO, Altair Alberto. O conceito de liberdade em Hegel: um comentário dos parágrafos 5-28 da introdução da Filosofia do Direito. In: *Racionalidade, modernidade e universidade: festschrift em homenagem a Leonardo Prota*. Organizado por Gilvan Luis Hansen e Elve Miguel Cenci. Londrina: CEFIL: Ed. UEL, 2000.

FERREIRA, Maria C. R. *O Tornar-se Humano*. Revista SBPC, 1997. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br>> Acesso em: 12 abr. 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. Dimensões da maioria e a educação. In: DALBOSCO, Cláudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg (orgs.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. Àtica. 8. Ed. São Paulo, série Educação. 2005.

GARAUDY, Roger. Liberdade Cristã e Liberdade Marxista. In: *As várias faces da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1969.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOMES, Alberto Cândido. *A educação em perspectiva sociológica*. 3 ed. São Paulo: EPU, 1994. (Temas básicos de educação e ensino).

GUZZO, Valdemir. *A formação do sujeito autônomo: uma proposta da escola cidadã*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004. (Educare).

HABERMAS, *Conhecimento e interesse*. (1968) Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982a.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. (Orig: Strukturwandel der Öffentlichkeit, 1962). 1982b.

_____. Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989. (Biblioteca Tempo Universitário n. 84: Série Estudos Alemães).

_____. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: edições Tempo Brasileiro. 1994. (Biblioteca Tempo Universitário: Série Estudos Alemães).

HANSEN, Gilvan Luís. Kant, razão, liberdade e moralidade. In: *Racionalidade, modernidade e universidade: festschrift em homenagem a Leonardo Prota*. Organizado por Gilvan Luis Hansen e Elve Miguel Cenci. Londrina: CEFIL: Ed. UEL, 2000.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Filosofia, n. 193).

_____. *Estetização do Mundo da Vida e sensibilização moral*. UFRGS GT: Filosofia da Educação / n. 17 Agência Financiadora: CNPq/DAAD Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt17/gt1743int.rtf>>. Acesso em: 20 jun 2007.

HOYER, Timo. Maioridade como objetivo da educação: esboço acerca de história de um problema. In: DALBOSCO, Cláudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005.

JAEGER, Werner, *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: editora Martins Fontes. Tradução de Artur M. Parreira. 1995.

JAMESON, Fredric. *A prisão da linguagem: um parecer sobre o estruturalismo e o formalismo russo*. 1972.

_____. *Marxism and Teaching*. *New Political Science* (Fall- Winter 1979-80), 1(2-3): 31-36.

_____. *O inconsciente político*. Ática. São Paulo. 1981.

_____. *Marxismo e forma: teorias dialéticas de literatura do século XX*. São Paulo: Hucitec, 1985.

_____. Sobre os estudos de cultura. *Novos Estudos*, CEBRAP, São Paulo: n 39, jul. 1994.

_____. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal. 1995.

_____. *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática. 2. ed. 1997a.

_____. *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Editora Boitempo, 1997b.

_____. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática. 1997c.

_____. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KANT, I. *Resposta à Pergunta: Que é "Esclarecimento"?* In: Textos Seletos; trad. Floriano de S. Fernandes. - Petrópolis: Vozes, 1974.

LAFER, Celso. *Ensaio sobre a liberdade*. Editora perspectiva. São Paulo: Coleção Elos. 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez, 1998. n. 67 (Questões da nossa época).

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; SABRA TOSCHI, Mirza. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. São Paulo. Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. B. & MONNERAT CELES, Luiz Augusto. *Formação da consciência crítica*. Subsídios psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes Ltda. Rio de Janeiro. 1982.

LUZURIAGA, Lourenzo. *História de educação e da pedagogia*. 17. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. (Atualidades pedagógicas, n. 59).

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. O homem unidimensional. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1979.

MATHIESSEN, Thomas A *sociedade esportadora: O "Panóptico" de Michel Foucault revisitado*. <http://www.pucsp.br/margem/m8tm.htm> . Acessado em julho de 2007.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp – Marília – Publicações, 2000.

MILMAN, Luís. *Habermas e a comunicação idealizada*. Porto Alegre: EDIPUCRS Revista Veritas, v. 41, n. 162, jun. 1996.

MORAES FERNANDES, Helena de. *Educar para a televisão*. Revista Espaço Pedagógico. UPF Editora. 2005.

MÜHL, Eldon Henrique. *Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire*. p. 293-321. In Educação e universidade, práxis e emancipação: Uma homenagem a Elli Benincá. Organizado por Telmo Marcon. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

_____. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF; 2003.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PUCCI, Bruno et al. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- REZENDE, Marcelo. *Falso movimento*. Publicado na Folha de S. Paulo, Caderno Mais! em 19 de novembro de 1995. Disponível em: <<http://br.geocities.com/guaikuru0003/jameson.html>>. Acesso jul 2006.
- ROHDEN, Valério. *Sobre a idéia de educação para a emancipação*. In: Totalitarismo tardio: o caso do PT. Porto Alegre: Mercado Aberto 2000.
- RÜDIGER, Francisco. *Theodor Adorno e a crítica à Indústria Cultural: comunicação e teoria crítica da sociedade*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 288p. (Comunicação, n. 19).
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SEGRE, M., SILVA, F.L., SCHRAMM, F. R., 1998. O Contexto Histórico, Semântico e Filosófico do Princípio de Autonomia. *Revista Bioética*, v.6: n.1.
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. *Pós-modernidade, Política e Educação – a condição pós-moderna e suas implicações na construção de uma educação pós-moderna crítica* – Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil; 2003.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação*. São Paulo, Cidade Nova, 1996.
- SOARES, Marly Carvalho. *Sociedade civil e sociedade política em Hegel*. Fortaleza: edUECE, 2006. (Argentum Nostrum).
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.
- STAROBINSKI, Jean. *A invenção da liberdade, 1700-1789*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. - (Studium).
- THOMPSON, John, B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni e, PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). *Educação, fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (fronteiras da educação).
- VILLEY, Michel. *Filosofia do Direito: definições e fins do direito; os meios do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (justiça e direito).
- VOLOSKI, Gilson Luís. *Práxis marxiana: possibilidades da educação emancipadora*. Passo Fundo, 2005. 138f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo. Orientador: Cláudio Almir Dalbosco.

WEFFORT, Francisco C. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*/ organizadores Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. *A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação*/ Organizadores Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos-De-Oliveira – Petrópolis, Rj: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. *Teoria Crítica, estética e educação*. Newton Ramos-de-Oliveira, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001 – (Teoria Crítica, n. 3).