

A EDUCAÇÃO COMO INDÚSTRIA CULTURAL: UM NEGÓCIO EM EXPANSÃO

Márcia Lopes Reis (*)

«A civilização atual a tudo confere um ar de semelhança»

«A indústria cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete»

T. Adorno e M. Horkheimer:
A indústria cultural, pp. 159 e 177.

SÍNTESE: Este artigo parte do pressuposto do processo de legitimação da educação desde as interações com outros agentes como a cultura e suas interfaces, a estrutura social, a economia e o próprio Estado, para tratar do quadro complexo de funções sociais que permeiam esta instituição típica da sociedade moderna. Agrega-se a essa condição histórica a constatação de que, em cada estágio de desenvolvimento, a sociedade capitalista forma os indivíduos de que necessita para reproduzir-se (Gramsci) em princípios que têm sido reificados nas políticas públicas de educação. Dentre os aspectos fundantes nas políticas públicas de educação mais recentemente evidenciadas, pretende-se analisar, em profundidade, as relações estabelecidas com os processos de absorção dos meios de comunicação de massa – aqui tratados conceitualmente como parte da «indústria cultural». Nesse início de século, a prática educativa da «escola das novas tecnologias» passa a representar um negócio da indústria cultural em expansão.

89

SÍNTESIS: Este artículo parte del presupuesto del proceso de legitimación de la educación desde las interacciones con otros agentes como la cultura y sus interfaces, la estructura social, la economía y el propio Estado, para tratar del cuadro complejo de funciones sociales que permean esta institución típica de la sociedad moderna. A esa condición histórica se agrega la constatación de que en cada etapa de desarrollo la sociedad capitalista forma a los individuos que necesita para reproducirse (Gramsci) en principios que han sido sustantivados en las políticas públicas de

(*) Doutora em Sociologia, mestre em Educação, especialista em Supervisão e Currículo, pedagoga. Atualmente participa do Centro de Estudos de Políticas Públicas da Educação (CEPPE) da Universidade de São Paulo, Brasil.

educación. Entre los aspectos que sirven de base para las políticas públicas de educación recientemente evidenciadas, se pretenden analizar con profundidad las relaciones establecidas con los procesos de absorción de los medios de comunicación de masas, tratados aquí conceptualmente como parte de la «industria cultural». En este inicio de siglo, la práctica educativa de la «escuela de las nuevas tecnologías» pasa a representar un negocio de la industria cultural en expansión

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade deste início do século XXI tem sido representada pelo desenvolvimento de algumas condições decorrentes dos anos finais do século passado. Em seu contexto mundial, podem ser destacadas algumas características como o avanço tecnológico, especialmente da microeletrônica e da biotecnologia; redefinição da estrutura e das condições gerais de produção industrial possibilitada pela informatização e automação dos processos produtivos; introdução de novos materiais, como a substituição de matérias-primas tradicionais; aplicação de novos padrões gerenciais nas empresas; introdução de processos produtivos 'poupadores de energia'; formação de novos hábitos de consumo e segmentação do mercado consumidor com grande capacidade de mudança em curto espaço de tempo; flexibilização dos processos produtivos, tornando-os capazes de responder às características segmentadas e 'voláteis' da demanda, entre outras características.

Estas conhecidas transformações nas relações sociais, decorrentes das mudanças nas condições gerais de produção apontadas como indicadores da chamada Terceira Revolução Industrial – amplamente verificados na Europa, Japão e Estados Unidos –, tiveram início nos anos 80 e têm como resultado parcial o delineamento de uma nova geopolítica composta pelos blocos econômicos multinacionais. Constituídos sob a base de mercados articulados e complementares, a formação desses blocos tem sido acompanhada pela reconstrução – em novas bases – dos padrões de produção, circulação e consumo das economias dos países industrializados.

Essa tendência à formação de processos de complementação econômica interpaíses – resultante da formação desses blocos –, de modo a dar-lhes uma autonomia relativa ante outros blocos ou países, tangencia conceitos da modernidade como, por exemplo, o de Estado-nação, cujas questões como autonomia e territorialidade têm sido estrutural-

mente redimensionadas em seu sentido. A necessidade emergente de agregar as condições para a composição desses blocos econômicos, que inclui a ampliação da capacidade de absorção das inovações e a geração de novos conhecimentos, parece interferir na concepção das políticas públicas desses Estados-nação. Dentre essas, as políticas educacionais têm sido determinadas pela premissa de que a escola deve estar 'conectada' com as novas exigências tecnológicas como condição *sine qua non* para a formação de novos quadros que atendam às condições de implementação e desenvolvimento da sociedade em rede (Castells, 2001), sociedade do conhecimento (Lévy, 1993; Minsk, 1994), sociedade da informação (Schaff, 1978) ou, ainda, sociedade digital (Negroponte, 1995)¹.

Precisamente no sentido de atender a essas demandas, uma das instituições sociais típicas da modernidade, a escola vem absorvendo os meios de comunicação de massa, e, mais recentemente, as novas tecnologias da informação como parte do processo de modernização das relações sociais. Desse modo, em princípio, o que parece estar em jogo quando se trata dos processos de absorção dessas ferramentas pela escola seria o pretexto da modernização das relações sociais, que, nessa fase de reestruturação do sistema capitalista, é representado pela informatização/automação das relações sociais como um todo.

Cabe ressaltar que o emprego do conceito de modernização deve ser diferenciado do conceito de modernidade. Isso porque se o primeiro pode ser compreendido «pelo seu toque voluntário, e não voluntarista, chegando à sociedade por meio de um grupo condutor, que, privilegiando-se, privilegia os setores dominantes», ainda, segundo Faoro, «a modernidade compromete, em seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando ou removendo seus papéis sociais»².

¹ As análises podem ser vistas em profundidade a partir desse autores nas seguintes obras: M. Castells (2001): *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*, trad. Roneide Venâncio Majer, São Paulo, Paz e Terra, vol. 1; J. Elster (1990): *El cambio tecnológico*, Barcelona, Gedisa; P. Lévy (ed. 34) (1993): *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro; A. Schaff (1985): *A sociedade informática*, São Paulo, UNESP; M. A. Minsk (1994): Conversation with Marvin Minsk about Agents Communication of ter ACM, July 1994, vol. 37, n.º 7. p. 8.; N. Negroponte (1995): *A vida digital*, São Paulo, Companhia das Letras.

² Ver especificamente R. Faoro (1992): *A questão nacional: a modernização*, in A Bosi (ed.): *Estudos avançados*, n.º 14, vol. 6, p. 9, jan./abr, São Paulo, USP.

Haveria, assim, um certo caráter de estruturação/desestruturação que se pode depreender dessa diferenciação da modernidade que permite a identificação de uma contradição: ao mesmo tempo em que para uns, apesar de suas vicissitudes, ela amplia horizontes essencialmente positivos multiplicando relações e o leque de escolhas pessoais, para outros é sua face excludente que se sobressai, evidenciando o quanto suas promessas não foram cumpridas nem o serão, devido a problemas intrínsecos.

De fato, parece haver algo significativo, sobretudo na cultura de massa, dirigida para o lucro e à domesticação dos sujeitos das sociedades contemporâneas. Essa condição vem demandando repensar os efeitos das interações entre a educação e a indústria cultural, que abrange na contemporaneidade os meios de comunicação de massa transformando a escola em um negócio em expansão.

2. EFEITOS DA RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A INDÚSTRIA CULTURAL: NOVAS INDIVIDUALIDADES EM FORMAÇÃO

92

Compreender as relações entre a educação e a indústria cultural demanda na atualidade considerar as interações dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. Notadamente, a televisão pode ser caracterizada, desde o início desse processo, pela promoção de reuniões diárias simuladas entre as pessoas que se encontram em localidades e até em continentes distintos. Trata-se de uma proximidade simulada, no sentido de que os partícipes não se conhecem de modo concreto, nem podem contar um com o outro.

Nesse contexto da modernidade, o indivíduo estaria rodeado de imagens, e, portanto, só. Segundo Touraine (1994), o cenário de aproximação entre os indivíduos, montado a partir das novas técnicas de comunicação, lembra um caleidoscópio: o que se vê é maravilhoso, porém fracionado³. Por mais que os personagens exibidos na tela do cinema e/ou da televisão se assemelhem aos telespectadores, há uma distância quase intransponível que os separa, a despeito de os personagens serem apresentados como sujeitos do gênero humano⁴. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.136):

³ A. Touraine (1994): *Crítica da modernidade*, Petrópolis, Vozes.

⁴ A propósito desse tema, veja a epígrafe deste artigo.

[...] a semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldoosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o qual pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança.⁵

Já seria possível notar que a informatização do trabalho incidiu diretamente nas relações entre as pessoas. O adensamento das atividades, em alguns casos, provoca um aumento de atribuições e de contatos pessoais para o trabalhador; em outros, reduz a um único tipo de operação isolada, qual seja, alimentar a máquina. Há um isolamento físico real: a função desempenhada por um operário dificilmente encontra correspondência nas demais, mesmo quando estão próximos. A centralização do trabalho informatizado é feita por um cérebro comumente desconhecido daquele que executa, fazendo rever, desse modo, a análise marxista sobre o processo de alienação decorrente, em parte, da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Na empresa automatizada, típica dessa fase do capitalismo, a comunicação ocorre com maior frequência no sentido vertical, e, bem menos, no sentido horizontal. Essas condições, agregadas ao fechamento de inúmeros postos de trabalho – fato que tem resultado no acirramento das tensões e da competição –, diminuem as relações interpessoais e fortalecem o individualismo. O diálogo, pessoalmente estabelecido, tem sido substituído pela comunicação efetuada através de vídeo, seja de televisão ou do computador. Ao invés das comunicações informais existentes entre os trabalhadores, afirma-se a dependência pelos computadores e painéis de controle, ou seja, a comunicação em outros parâmetros: parece haver uma transição de uma comunicação interpessoal para uma comunicação impessoal, mediada pela máquina.

A impessoalidade e o isolamento podem ser verificados nas relações de produção como decorrência da condição de estarem por toda a sociedade, como apontaram Adorno e Horkheimer, ao abordar o princípio da individualidade. Esses teóricos analisam que, uma vez controlados os indivíduos, esses se integrariam na universalidade sem

⁵ T. Adorno e M. Horkheimer (1985): *Dialética do esclarecimento*, trad. Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro.

maiores conflitos, sendo a cultura de massa fator decisivo para a construção da natureza fictícia da individualidade na era capitalista⁶:

O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. Por um lado, a individualização jamais chegou a se realizar de fato. O caráter de classe da *autoconservação* fixava cada um no estágio de mero ser genérico. Todo personagem burguês exprimia, apesar do seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo uma mácula: em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social [...]. Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa também desenvolveu em seu processo, o indivíduo [...]. A técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade⁷.

Os traços que ainda resistem ao processo de homogeneização indicam o que não foi cooptado pelas relações dominantes, e, igualmente, as cicatrizes da mutilação que essas mesmas relações imprimem aos homens. Essa materialidade, na qual se vive com intensidade para o trabalho alienado, alimenta uma cultura que se confunde com a publicidade, ou melhor, ambas se fundem no aparato técnico com fins econômicos.

Nesse sentido, o conceito de «indústria cultural» surge por sua natureza política e ética materialmente embasada no processo produtivo: nas sociedades modernas, as obras culturais e as propagandas, como o trabalho, caracterizam-se pela repetição mecânica. Numa e noutra instância, sob o imperativo da eficácia, a técnica parece manipular o próprio homem que a criou. Havendo necessidade, combinam-se o surpreendente e o familiar, o simples e o complexo. Para Adorno, «a formação cultural agora se converte em uma semiformação⁸ socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede»⁹

⁶ A socióloga americana S. Turkle (1995) tem realizado pesquisas sobre os efeitos dos jogos eletrônicos e no desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo de crianças e adolescentes vivendo num universo saturado dos recursos eletrônicos da indústria cultural. Ver especificamente *Life on the Screen - Identity in the age of the Internet*, Nova Iorque, Simon & Shuster. Ver também A. Pacey (1990): *La cultura de la tecnología*, México, FCE, e N. Postman (1994): *Tecnopólio*, trad. Reinaldo Guarany, São Paulo, Nobel.

⁷ T. W. Adorno e M. Horkheimer: *Dialética do esclarecimento*, p. 136.

⁸ A expressão «semiformação» é empregada por Adorno, no texto *Educação e Emancipação*, para designar a formação unilateral própria da cultura capitalista.

⁹ T. W. Adorno (1996): «Teoria da semicultura», in *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n.º 56, dez., p. 94.

As obras de arte são popularizadas, mas nem por isso os excluídos estão tendo acesso ao que lhes têm sido negado. A produção em massa, juntamente com a cultura de massa, transforma os indivíduos que a ela têm acesso, educando-os de acordo com os parâmetros científicos. Como resultado desse processo, pode-se observar o conceito de «semiformação» cultural – uma espécie de contraparte subjetiva da indústria cultural que se converte em alienação. Exatamente a constatação de que, «apesar de toda ilustração e toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente», permitiu a Adorno (*op. cit.*, 94) a sistematização do conceito de semicultura. Seus efeitos e decorrências podem ser evidenciados quando se analisa a apropriação da indústria cultural nas políticas públicas da educação.

3. A INDÚSTRIA CULTURAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Em se tratando da sociedade brasileira, como parâmetro, a análise sobre a concepção da escola como um negócio da indústria cultural em expansão pressupõe uma compreensão do lugar ocupado pela educação como descreve Schwartzmann:

[...] quando uma sociedade se expande, a educação parece funcionar como instrumento poderoso de mobilidade social de novos grupos, e de incorporação de novas tecnologias e conhecimentos à sociedade; quando as sociedades estão estagnadas, a educação parece funcionar, sobretudo, como elemento de seleção e discriminação social. Sozinha ela pode menos do que se acreditava no passado; em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação pode marcar a diferenciação entre o sucesso e o fracasso¹⁰.

Pensando desse modo, políticas públicas de educação passaram a ser implementadas nos anos 90 de forma bastante acentuada, com vistas à introdução dos recursos das novas tecnologias da informação sob o escopo da modernização das relações sociais. Deixam, com isso, transparecer um quadro de superação do contexto de atraso e de

¹⁰ S. Schwartzmann (1991): «Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade», in *Estudos Avançados*, USP, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, vol. 5, n.º 13, jan/abril, pp. 52-53.

desigualdade social, que se acentua quando essas políticas públicas de educação se vêem dotadas dos meios (máquinas, técnicas e ideologia) da indústria cultural. Isso porque, no processo da dita modernização das relações sociais, Sobral já havia observado que

[...] se há uma parte do Brasil que já tramita nos caminhos da modernidade e não deve perdê-la, há uma outra parte que ainda se encontra em outros estágios. Assim, a constituição do social pela educação pode se dar através da diminuição da desigualdade social com a ampliação das oportunidades educacionais, como também pela entrada no novo paradigma científico e tecnológico¹¹.

De modo genérico, em se tratando das redes públicas e privadas de educação, a mudança desse quadro parece apontar para uma nova prática cotidiana da escola na qual as políticas educacionais tendem a assegurar, ao mesmo tempo, o acesso universal à educação básica e a apropriação dos conhecimentos demandados por esse novo paradigma científico e tecnológico. A esse descompasso, o caso brasileiro demonstra que a primeira questão – ainda não resolvida em função dos índices de analfabetismo, reprovação e evasão – representa uma função precípua da rede pública de ensino.

96

À rede privada, por sua vez, além do nível de escolarização básica, a prática de relações do processo de ensino-aprendizagem tende a apresentar critérios de planejamento, desenvolvimento e avaliação pautados em outro modelo de socialização do conhecimento. Tais condições buscam viabilizar a legitimidade das políticas públicas para a modernização das relações sociais brasileiras via escola, de modo a assegurar-lhes certa continuidade.

A transição para este novo modelo – ou paradigma técnico-científico – tem sido atravessada pelo processo de reformas educacionais que resultam na informatização das relações sociais da escola, na tentativa de compor um conjunto articulado. Neste, a ampliação da capacidade de geração e difusão dos conhecimentos deveria ocorrer baseada em um diálogo interno entre as desigualmente distribuídas condições do país, frente ao contexto «impositivo» externo de uma

¹¹ F. A. Sobral (1993): «Educação, universidade e sociedade» in *Natureza, história e cultura: repensando o social*, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, Cadernos de Sociologia, vol. 4, n.º especial, pp. 105-113.

indústria cultural. Isso porque se pode observar que os modelos ditados pela indústria cultural, bem como os de indústrias culturais, advêm sobretudo dos países que lideram o processo de recomposição do capital.

Adorno, mais uma vez, havia apontado que «reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais»¹². Essa análise parece fazer sentido quando são avaliados os processos educativos e as ações governamentais no sentido da busca da informatização das relações da escola¹³.

Dentre essas ações, a mais difundida tem sido a implementação de laboratórios de computadores nas escolas, processo que havia começado de forma muito intensa nas escolas particulares e que vem atingindo também as escolas públicas. Além das iniciativas isoladas dos governos estaduais e municipais, que já vêm acontecendo há algum tempo, o Ministério da Educação vem implementando o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que abrange a rede pública de educação básica em todo o país. Entre os anos 1997/1998 foram adquiridos e instalados 100.000 computadores nas escolas, bem como a formação de uma rede de comunicação vinculada à educação, interligando, para tanto, as escolas a pontos de presença da Internet e da Rede Nacional de Pesquisa (RNP).

Observa-se que o uso educacional dos computadores em nível básico e médio nas escolas brasileiras vem se expandindo através de iniciativas governamentais e da iniciativa privada. Essa iniciativa teve início na década de 80, e se limitava à rede privada do sul do país. O fato de que, em 1985, apenas quatro escolas públicas em todo o Brasil

¹² T. W. Adorno (1996): *op. cit.*

¹³ A agenda pendente em termos de universalização da educação básica figura como uma das prioridades nas políticas públicas desde o final dos anos 80. No entanto, as questões quanto à qualidade do processo ensino-aprendizagem são reiteradamente objeto de análise, como, por exemplo, a constatação de que os dados do Programa Acelera Brasil (ação que visa a minimizar a defasagem idade/série) indicaram que, no início do programa, 45% de alunos baianos não sabiam ler. Técnicos do Ministério da Educação dizem que, em certas regiões, já se chegou a detectar um índice de 75% de alunos matriculados na quarta série que não liam nem escreviam. Exames feitos durante o ano de 2000 pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) mostraram que apenas 10% dos alunos da quarta série aprendem Matemática satisfatoriamente. Os ensinamentos de Língua Portuguesa surtem efeito somente para 42% dos estudantes da rede pública. Sem dúvida, cabe uma análise sobre o critério de «ensino satisfatório», bem como uma meta-avaliação dos instrumentos utilizados que diz respeito a outra discussão igualmente significativa que não caberia neste artigo.

utilizavam computadores em suas práticas cotidianas, denota o avanço dessa prática pela instituição escolar.

Dentre as experiências recentes, vale lembrar a implementação do projeto Ciranda – promovido pela Embratel –, que consistiu na realização de pesquisas sobre as possibilidades de aplicação da utilização dos microcomputadores nos processos de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares dos níveis fundamental e médio com resultados promissores. Em 2001 o governo iniciou licitação para compra de 233 mil computadores, e implementou projeto de informatização e universalização do acesso à Internet para todas as escolas de ensino médio do país. O projeto foi desenvolvido numa parceria entre o Ministério da Educação e das Comunicações durante o ano de 2002. A meta do governo foi a introdução de 250 mil novos computadores que propiciaram o acesso de cerca de 7 milhões de estudantes nesse nível de ensino.

4. PRIMEIRAS ANÁLISES SOBRE OS EFEITOS DAS RELAÇÕES ENTRE A INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO

98

Partindo da perspectiva adotada por Adorno e Horkheimer, expoentes da Escola de Frankfurt, seguidos por Baudrillard, a indústria cultural era manipulativa e destruía a esfera pública cultural e política que a burguesia construía em seus tempos heróicos. Sob a bandeira da democratização, ela era a contraface totalitária da sociedade monopolista liberal, que partilhava com o fascismo a estupidização das massas em função da decadência do proletariado, que fora cooptado pelo capitalismo. Como decorrência da dominação absoluta da sociedade pela racionalidade instrumental, o processo de dominação total em que se transformara a Ilustração apresentava alguns resultados como descrevem Adorno e Horkheimer:

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles, em primeiro lugar, o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude da própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus

olhos. O esforço, contudo, está tão profundamente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para recalcar a imaginação [...]. Quanto mais firmes se tornam as bases da indústria cultural, mais sumariamente fortes, pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural [...]. Mas a afinidade original dos negócios e a diversão mostram-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo¹⁴.

A indústria cultural resultaria, ainda, no isolamento das pessoas, e, assim, por sua atomização, dando cabo do indivíduo racional, com todos submetidos à publicidade e ao consumo dos mesmos produtos, frente aos quais a liberdade de escolha nada mais é que pura ilusão. A resistência seria o resultado inesperado da indústria cultural.

Pode-se afirmar que a indústria da cultura tem feito da educação um produto para consumo em larga escala ao extirpar do conhecimento toda a profundidade, transformando-a em um fator de renda, numa fonte de mais-valia. Para tanto, há que se manter fiel aos ditames da economia de mercado, se necessário até transgredir alguns valores, sob pena de experimentar o fracasso econômico¹⁵. De igual modo a outros tipos de empresas e fábricas da atual fase do capitalismo, os modelos ditados pela indústria cultural advêm principalmente de países que lideram o processo de recomposição do capital.

Os países onde as transformações na base produtiva, organizacional e gerencial se arrastam mais lentamente, reconhecem a moral dominante até porque já não conhecem outra: «[...] as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente insistem na ideologia

¹⁴ T. W. Adorno e M. A. Horkheimer (1985): *dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro, Zahar, pp. 119-135.

¹⁵ Para Maar, em sua obra *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*, «há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura no sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. Além disso, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus «sujeitos» pelo mecanismo da «semiformação»: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas» (p. 21).

que as escraviza»¹⁶. Ainda segundo Adorno, a indústria cultural fortalece o processo de escravização do corpo e do espírito há muito desencadeado pelo trabalho.

Movendo-se no sentido de descobrir veios de produtividade ainda não explorados, a sociedade capitalista manipula o conhecimento de modo a convertê-lo em fonte rentável¹⁷. Confere-lhe um caráter econômico. Os indivíduos convivem diariamente com a possibilidade de obtenção de conhecimento, diga-se informação cujo fundamento é deslocado para o consumo. O conhecimento, aquele anunciado pelos iluministas, que as condições factuais permitem mas a sociedade posterga, permanece como possibilidade posta entre parênteses, ainda que uma possibilidade cada vez mais real. A manipulação se vale do cálculo de probabilidade para induzir o indivíduo a acreditar que as chances de ser ele o próprio a tirar a sorte grande são reais¹⁸.

A civilização atual educa aqueles que têm acesso a esse «capital cultural» (para empregar o termo de Bourdieu¹⁹), socializando o conhecimento no sentido de torná-lo cada vez menos natural, institucional, espontâneo, e obtido segundo normas, modos e convivências sociais. O capitalismo desfere um duro golpe sobre o conhecimento, canalizando toda sua energia propulsora para o trabalho. Nesse sentido, a análise dos primeiros efeitos das relações entre a apropriação da indústria cultural pela educação denota que tem sido posta em marcha uma tal 'pedagogia empresarial' que molda o trabalhador, e, por extensão o indivíduo, com a finalidade explícita de resolver problemas imediatos de produção e implícita de conservar a sociedade de consumo.

¹⁶ A. Moles *et al.* (1990): *Teoria da cultura de massa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

¹⁷ Note-se, por exemplo, que para Adorno, em suas análises sobre a questão da indústria cultural, «a cultura é uma mercadoria paradoxal. É de tal modo sujeita à lei da troca que não é nem mesmo trocável; resolve-se tão cegamente no uso que não é mais possível utilizá-la. Funde-se, por isso, com a propaganda, que se faz tanto mais onipotente quanto mais parece absurda, onde a concorrência é apenas aparente. Os motivos, no fundo, econômicos» (p. 198).

¹⁸ Deve-se aqui remeter à segunda citação da epígrafe deste artigo.

¹⁹ O potencial explicativo desse conceito deve ser retomado uma vez que «a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o «sucesso escolar», ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe». M. A. Nogueira e A. Catani (1998): *Escritos de educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, p. 73.

Nesse modelo de sociedade, as ditas políticas de modernização das práticas educativas estão baseadas em relações de produção que demandam a automação das relações sociais. Exatamente nesse aspecto pode-se notar o caráter de ruptura desse tempo, pois cabe lembrar que não havia nos primórdios da espécie humana forma de comunicação que dispensasse a presença dos interlocutores em um mesmo local. A memória social, por exemplo, sobrevivia apenas nas recordações que eram transmitidas de uma pessoa a outra, em particular à geração seguinte, ou depositada em objetos manufaturados. A escrita e os meios de transporte se mostraram mais efetivos que essas primeiras formas de transmissão da cultura (e conseqüentemente do conhecimento), e foram possibilitando paulatinamente a superação das relações que estavam limitadas a espaços específicos.

Desse modo, as tradições sociais puderam assumir um caráter mais amplo, paralelamente à ampliação dos territórios controlados pelos Estados políticos – definidos mais tarde como Estados-nação. As relações à distância tiveram distinta intensidade e velocidade, e se desenvolveram aos poucos para atender às atividades coletivas que dependiam de comunicações que tinham lugar fora de relações de co-presença, que, nesse estágio, eram não-simultâneas, como as cartas enviadas de um lugar a outro. Os meios de transporte de tração animal e por água, posteriormente a vapor, como navios e trens, e mais adiante com veículos como carros e ônibus, e, sobretudo, aviões, se somaram ao desenvolvimento do telégrafo, do rádio e do telefone, e, mais recentemente, da rede informatizada e digitalizada para produzir alterações de enorme impacto nas relações sociais, as quais alteram a própria relação entre simultaneidade e co-presença.

Com isso, emerge um tipo de prática conhecida como ‘ação à distância’, que foi apropriada pelas políticas públicas de educação ao propiciar as condições de implementação da modalidade de ‘educação à distância’. A existência dessa forma de educação se concretiza, ou pelo menos se amplia de modo significativo, a partir de uma *mediatização* das relações sociais, que, por sua vez, decorrem dos processos de automatização das relações de produção, seja por telefone, televisão ou qualquer outro meio da dita comunicação de massa. A contemporaneidade parece estar impregnada de uma existência que se passa em grande parte no meio dos contatos mediatos e mediatizados.

A escrita, no entanto, ao contrário do que alguns teóricos haviam predito, parece resistir, mesmo havendo cumprido papel crucial

no início desse processo de articulação espaço-temporal das subjetividades coletivas (grupos, Estados, organizações, civilizações), pois segue presente em recursos midiáticos como a Internet. Aos usuários desse meio atual da indústria cultural cabem novos espaços, como do correio eletrônico, da *World Wide Web*, dos *chats*, das comunidades virtuais (*Orkut*), entre outros recursos disponíveis quando da utilização das novas tecnologias da informação.

Também nessa condição, o 'fetiche' da mercadoria – do qual se reveste o conhecimento – parece revisitado sob a condição de igualdade cultural que disfarçadamente domina, fazendo parecer possível o equacionamento da distância entre a representação e o real (Lévy, 1995)²⁰. Assim, no nível do real, na medida em que socializa democraticamente o conhecimento, os modelos ditados pela indústria cultural, bem como os de indústrias culturais, advêm principalmente dos países que lideram o processo de recomposição do capital.

A oligopolização no terreno da indústria cultural internacional pode ser observada quando se nota, por exemplo, que a *News Corporation Ltda.*, pertencente ao australiano Rupert Murdoch, com patrimônio superior a 10 bilhões de dólares em 1999 – englobando redes de TV, TV a cabo, satélites, estúdios de cinema, editoras, jornais, gravadoras, serviços de telefonia e informática – é emblemático disso. De igual modo, as agências de notícias internacionais que eram em número de quatro até o final dos anos 90, a *Reuters* inglesa, com patrimônio de aproximadamente 12,5 bilhões de dólares, a *France Press* e duas norte-americanas, a *Associated Press* e a *United Press International* – que controlam a produção e a circulação mundial de notícias.

Por outro lado, os caminhos da Internet se acham praticamente fora de controle, e podem ser vistos como potencialmente propícios à democratização. No entanto, são muitos os indivíduos que se acham excluídos ou desigualmente municiados com esses recursos, o que evidentemente recria estratificações sociais.

²⁰ Ver especificamente P. Lévy (1995): *O que é virtual*, São Paulo, Editora 34.

5. À GUISA DAS PRIMEIRAS CONCLUSÕES

A constatação de que o processo de *midiatização* da indústria cultural lança os seus braços à prática educativa, tende a reforçar, mais uma vez, o caráter de ‘intelectuais orgânicos’ a ser desempenhado pelos sujeitos/agentes da prática educativa. A função retratada por Gramsci deve ser atualizada, pois, embora o substrato ideológico da indústria cultural continue sendo o liberalismo e o individualismo – típicos da modernidade inaugurada com a chamada revolução burguesa que resultou nos meios de comunicação de massa²¹ –, os conteúdos ideológicos transformaram-se de modo estrutural²².

Essa mudança pode ser observada inicialmente pelo fato de a indústria cultural abarcar, também, a prática educativa, e, com isso, a transmissão de modo acrítico do princípio do individualismo na valorização da busca do prazer imediato, do sucesso e da felicidade, em substituição aos velhos valores éticos do capitalismo clássico, que preconizavam o trabalho e a disciplina como indispensáveis à construção da posteridade e à realização da predestinação²³. O hedonismo, o narcisismo, o conformismo e o consumismo são os valores fundantes da ‘nova’ cultura mundializada que coopta a todos ao consumo de mercadorias – dentre elas a própria prática educativa – oferecidas como chaves do sucesso, do prazer e da felicidade.

Em tempos nos quais a escola se converteu em um negócio da indústria cultural em pleno processo de expansão, nessa fase de reestruturação das relações de produção, parece um grande desafio romper com o pensamento único e o consenso estabelecido *a priori* com a disciplinarização homogênea ditada pelo mercado. Isso porque, cabe lembrar, essa tendência a ‘conferir a tudo um ar de semelhança’ esconde, de fato, diferenças e desigualdades social e historicamente construídas, fazendo parecer semelhantes sociedades, classes e frações de classe muito distintas.

²¹ A dita formação da «aldeia global» pode ser vista especificamente em M. McLuhan (1971): *Os meios de comunicação como extensões do homem – understanding media*, São Paulo, Cultrix.

²² Ver especificamente A. Gramsci (1978): *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

²³ Ver especificamente M. Weber (1967): *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, São Paulo, Pioneira.

Na história concreta dos sujeitos, mais do que nunca cabe à escola desvelar e difundir programaticamente as resistências expressas de distintas formas, que no momento oferecem alternativas ao *establishment* decorrente da indústria cultural. Para tanto, os professores devem estar capacitados para lançar mão – inclusive – dos próprios recursos da indústria cultural para possibilitar que as novas gerações venham a recriar as relações entre economia e cultura.

BIBLIOGRAFIA

FERRETI, C. J. (1994): *Novas tecnologias, trabalho e educação*, Petrópolis, Vozes.

GUMBRECHT, H. U. (1998): *Modernização dos sentidos*, São Paulo, Editora 34.

MARQUES, M. O. (1999): *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*, Ijuí, Ed. Unijuí.

LÉVY, P. (1998): *Educação, subjetividade e poder*, Porto Alegre, n.º 5, vol. 5, julho, pp. 9-19, Editora Unijuí/Nespe.

LIZ, M. (1995): *Conocer y actuar a través de la tecnología*, in F. Broncano (ed.): *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, pp. 23-51, Madrid, Editorial Trotta.

PARENTE, A. (org.) (1993): *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*, Rio de Janeiro, Editora 34.

POSTMAN, N. (1994): *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*, São Paulo, Nobel.