

## Performances da cultura contemporânea

Performances of contemporary culture

Actuaciones de la cultura contemporánea

**Cristiane Ludwig Araújo**

Professora doutora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Campus São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.

[crisludwig@yahoo.com.br](mailto:crisludwig@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0003-4213-486X>

**Ana Luiza Ruschel Nunes**

Professora doutora na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil

[analuizaruschel@gmail.com](mailto:analuizaruschel@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0001-7338-1615>

**Amarildo Luiz Trevisan**

Professor Doutor na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

[trevisanamarildo@gmail.com](mailto:trevisanamarildo@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

*Recebido em 26 de junho de 2020*

*Aprovado em 16 de junho de 2021*

*Publicado em 24 de fevereiro de 2022*

### RESUMO

Este artigo tem a intenção de refletir sobre a possibilidade de compreensão dos efeitos das imagens da formação cultural na prática educativa, a fim de construir significações contextualizadas com o mundo da vida. O trabalho oriundo de pesquisa teórico-bibliográfica propõe, por intermédio do diagnóstico da formação cultural, de Adorno, da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e da incorporação dos aportes da estética, da semiótica e da hermenêutica, conferir uma nova moldura à discussão pedagógica, frente a *performances* da cultura atual. A pragmática da linguagem, ancorada na intersubjetividade da compreensão, pode auxiliar o sujeito a libertar-se das coações metafísicas, do condicionamento mercadológico, da racionalização e a desvendar sentidos, valores e significados que orientam sua ação ética no mundo. Nessa perspectiva, é possível alcançar, por um lado, uma educação orientada para o entendimento comunicativo e compromissada com o uso público da razão; e, por outro, o refinamento do gosto estético do educando sobre a comunicação imagética. Acredita-se, portanto, que a ação educativa, por meio de intervenções contextualizadas com o mundo vivido, abre a possibilidade para a pluralidade, para a alteridade e o reconhecimento do outro, no sentido de promover o respeito às diferenças e ao gosto, considerando a singularidade dos valores advindos do cotidiano.

**Palavras-chave:** Formação cultural; Estética; Hermenêutica.

## ABSTRACT

This paper intends to reflect upon the possibility to understand the effects of the images of cultural education in educational practice, in order to build contextualized significance with the world of life. Through Adorno's diagnosis of cultural education, Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action, and the incorporation of the contributions of aesthetics, semiotics and hermeneutics, the work resulting from theoretical and bibliographic research proposes granting a new framework to the pedagogical discussion, given the performances of the current culture. The pragmatics of language, anchored in the intersubjectivity of comprehension, can help the subject to free him/herself from metaphysical constraints, from market conditioning, from rationalization and to unveil the senses, values and meanings that guide his/her ethical action in the world. In this perspective, it is possible to achieve, on the one hand, an education oriented towards communicative understanding and committed to the public use of reason; and, on the other hand, the refinement of the student's aesthetic taste about imagery communication. It is believed, therefore, that educational action, through contextualized interventions with the lived world, opens the possibility for plurality, for alterity, and for the recognition of the other, in the sense of promoting respect for differences and taste, considering the singularity of the values arising from everyday life.

**Keywords:** Cultural education; Aesthetics; Hermeneutics.

## RESUMEN

El artículo tiene la intención de reflexionar sobre la posibilidad de comprensión de los efectos de las imágenes de la formación cultural en la práctica educativa, a fin de construir significaciones contextualizadas con el mundo de la vida. El trabajo oriundo de investigación teórico-biográfica propone, por intermedio del diagnóstico de la formación cultural, de Adorno, de la Teoría de la Acción Comunicativa, de Jürgen Habermas, y de la incorporación de los aportes de la estética, de la semiótica y de la hermenéutica, conferir un nuevo marco a la discusión pedagógica, frente a la actuación de la cultura actual. La pragmática del lenguaje, anclada en la intersubjetividad de la comprensión, puede auxiliar al sujeto a liberarse de las coacciones metafísicas, del condicionamiento mercadológico, de la racionalización y de descubrir los sentidos, valores y significados que orientan su acción ética en el mundo. En esta perspectiva, es posible lograr, por un lado, una educación orientada al entendimiento comunicativo y comprometida con el uso público de la razón y, por otro lado, el refinamiento del gusto estético del estudiante sobre la comunicación de imágenes. Se cree, por lo tanto, que la acción educativa, por medio de intervenciones contextualizadas con el mundo vivido, abre la posibilidad para la pluralidad, para la alteridad y el reconocimiento del otro, con el fin de promover el respeto por las

diferencias y por el gusto, teniendo en cuenta el singularidad de los valores derivados de la vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Formación cultural; Estética; Hermenéutica.

## Introdução

O artigo tem a intenção de refletir sobre a possibilidade de compreensão dos efeitos das imagens da formação cultural (*Bildung*), a fim de construir significações contextualizadas da educação com o mundo da vida. Desse modo, busca considerar os espaços formais e não-formais de aprendizagem em que impactam esses fenômenos, ou seja, ora a educação é considerada enquanto processo escolar, ora como experiência estética/cultural. Recorrendo às reflexões sobre o tema propostas no âmbito da teoria crítica, notadamente por Adorno, Horkheimer e Habermas, e incorporando elementos da hermenêutica gadameriana, o artigo avança para além da crítica à indústria cultural, sinalizando para as possibilidades de uma existência ético-estética ancorada na intersubjetividade linguística presente no mundo vivido. Nesse sentido, parte do pressuposto de que a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança - assim como a caracterizam Adorno e Horkheimer (1985), em *Dialética do esclarecimento*. A unidade presente no modelo da cultura atual reflete a falsa identidade do universal e do particular, visto que “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura é idêntica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). O que se evidencia desse aspecto puramente racional é a falsa predominância do universal sobre o particular e a manifestação da barbárie, instituindo um nivelamento distópico destruidor.

Adorno e Horkheimer (1985) identificam, nesse procedimento técnico e uniforme com o coletivo, o totalitarismo, como culminância da lógica ocidental e o conseqüente aniquilamento do sujeito. O totalitarismo reflete-se no horror gerado pelo regime nazista, na uniformização imposta pelas sociedades industriais massificadas, no aprisionamento da vida humana inserida nas relações de trabalho e exploração, transformando-a em acessório da máquina produtiva e do aparelho de dominação. Hermann (2004) aponta que Adorno e Horkheimer criticam radicalmente o caráter de

domínio da razão (instrumental), mostrando sua arrogância e suspeição quanto às pretendidas possibilidades libertadoras. Sob a lógica positivista, a unidade do sujeito reduz-se ao preço da repressão e da exclusão. Assim, as particularidades do eu naturalizam-se como mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas. A pessoa na realidade é ilusória, não apenas por causa da padronização do modo de produção, mas por ser uma mera encruzilhada das tendências do universal.

Essa problemática é também abordada por Lyotard (1988), quando se questiona se realmente convém continuar a compreender a multiplicidade de fenômenos sociais e não-sociais à luz da ideia de uma história universal da humanidade; em outras palavras, a falsa promessa de incorporação em uma humanidade universal e o mito legitimador de culturas opressoras e apropriadoras. Lyotard (1988) propõe, em vez disso, acolher e promover toda forma de diversidade cultural, sem recorrer a princípios universais. Do ponto de vista de Hermann (2004), a posição de Lyotard avalia de forma positiva a pluralidade e a multiplicidade dos jogos de linguagem, indicando que são incomensuráveis e intransponíveis. Lyotard reconhece, ainda, segundo Hermann (2004), que a pluralidade é avassaladora e que é preciso chegar a uma ideia de justiça sem consenso, pois uma fundamentação consensual de normas traria o risco de totalitarismo e violentaria a pluralidade dos jogos de linguagem, que têm por fim ampliar a sensibilidade à diferença e fortalecer a capacidade de tolerar o incomensurável. Por último, o seu conceito de performance (LYOTARD, 1988) auxilia a entender a forma como a indústria cultural se faz valer no contemporâneo, na medida em que se rege pela eficácia, produzindo os melhores resultados.

Além disso, na indústria cultural os métodos de reprodução disseminam bens padronizados, e a escala de padrão de vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação, em que todos se integram aos padrões impostos pela indústria do consumo. Segundo Adorno e Horkheimer,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447888>

[...] os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência [...]. A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação. A técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Nesse contexto, os produtos da indústria cultural referem-se apenas a valores orçamentários, que nada têm a ver com o sentido da obra, e a meios técnicos, que tendem à uniformização. Imersa nas tecnologias técnicas, a harmonização da palavra, da imagem e da música revela a unidade como falso conteúdo da obra de arte. Nas mãos dessa indústria: “De modo ambíguo, esses objetos perdem seu valor de sedução e são investidos de um ar de decadência, de mercadoria abandonada, empoeirada e kitsch” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 276). Para o enfrentamento dessas questões, notadamente a problemática do impacto da indústria cultural e a forma como a educação, em seu sentido ampliado, está reagindo a esses fenômenos, vamos procurar responder no artigo à seguinte indagação: é possível ampliar a compreensão dos efeitos estéticos das imagens da formação cultural (*Bildung*), a fim de construir significações contextualizadas da educação com o mundo da vida? Para buscar respostas a essa dúvida o artigo está organizado em quatro partes: “A questão da cultura na atualidade”; “As perspectivas estéticas indicadas por Habermas”; “O reflexo da indústria cultural na educação e o impacto da estética”; e, por fim, “Que caminho seguir?”. Ao longo destes tópicos são apresentadas ideias de importantes filósofos do século XX - como Habermas, Adorno e Horkheimer - e de alguns comentadores que têm se esforçado para indicar a potência desse pensamento nos campos da cultura, da arte, da política e da educação.

## A questão da cultura na atualidade

Em seu lazer, as pessoas orientam-se pela standardização, típica do engenho industrial. Logo, os conhecimentos especializados ligam-se a uma mentalidade de conformismo, atrofiando a imaginação e a espontaneidade do consumidor cultural, paralisada pelos produtos mercadológicos. Nessa conexão, a caracterização atual da cultura, no sistema capitalista, é o consumo. Na ideologia da padronização, presente

na indústria cultural, as pessoas são coagidas a viver em função dos modernismos trazidos pelo desenvolvimento tecnológico. O resultado desse processo é a acomodação e a mesmice refletida no pensar e no agir das pessoas, que se contentam com a reprodução repetitiva. Sem dúvida, a representação mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto, transferindo a arte para a esfera do consumo. Conforme afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 128), “[...] os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural”. Nessa lógica, a cultura propaga a indústria da repetição<sup>1</sup> e da diversão, persuadindo seu poder por meio da identificação com o todo.

Belloni (2003), em relação à obra *A sociedade do espetáculo*<sup>2</sup>, diz que Debord critica o fetichismo da mercadoria cultural produzida pelo capitalismo. Assim, da imensa acumulação de mercadorias, apontada por Marx, em Debord aparece a imensa acumulação de espetáculos. No processo de separação<sup>3</sup>, o indivíduo perde a visão da totalidade, da unidade do mundo, da mesma forma que o trabalhador, separado do produto de seu trabalho e do processo de produção, perde a visão unitária da sua atividade. A separação faz parte dessa unidade, pois a própria práxis global cindiu-se em realidade e imagem, criando um mundo de imagens autonomizadas. O espetáculo, diz o autor, é um fenômeno total, uma inversão da vida e, enquanto tal, é o movimento autônomo do não-vivo e está ligado ao conceito de alienação, ou seja, da não-participação.

Na interpretação de Belloni (2003), a ressignificação do conceito marxista de alienação é central para a compreensão do que é espetáculo para Debord: “[...] caracterizado como uma degradação que vai do ‘ser’ pré-moderno ao ‘ter’ capitalista, típico da modernidade, para chegar ao ‘parecer’ do espetáculo” (BELLONI, 2003, p. 132). A autora explica que essa evolução significa o empobrecimento da vida cotidiana, fragmentada em esferas cada vez mais separadas. Tudo o que antes era vivido afasta-se em imagens e representações. O espetáculo é o momento que a mercadoria da indústria cultural chega à ocupação total da vida social, moldando o homem como ser genérico, um mero exemplar, já que, para o sistema capitalista, o espectador não necessita de nenhum pensamento próprio: a ele cabe apenas consumir.

Na lógica da racionalidade administrada e subordinada às leis do mercado, a sociedade vive hoje em um emaranhado de valores individualistas, consumistas, não éticos e aculturados. A indústria cultural surge como manifestação da razão objetificadora, calculadora, unificante, potencializada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, transformando-se no mais sensível instrumento de controle social. Nesse contexto, a formação cultural reflete a racionalidade obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental, voltada à exploração, à dominação, à liquidação dos bens culturais, à decadência da cultura e ao regresso à barbárie. Em termos de comportamentos, isso provoca a regressão à *mimesis* primeira, que, no dizer de Seligmann-Silva (2009, p. 272-273): “Trata-se de um modo arcaico e violento de identificação, que Adorno e Horkheimer descreveram como estando na base do processo de hominização e que teria como origem o medo do Outro”.

A barbárie estética paira sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura, confirmando a vitória da razão tecnológica sobre a verdade. O diagnóstico da formação cultural de Adorno e Horkheimer (1985) revela que a autonomia conquistada pela arte e sua conseqüente perda de identidade banalizaram-se na medida em que as pessoas se tornaram menos humanas e incapazes de distinguir o que é belo.

Sem dúvida, a estética é uma condição privilegiada da formação, mas que, para os autores da *Dialética do esclarecimento*, se tornou patológica. Tal análise se justifica a partir da situação da cultura no capitalismo tardio, imersa na estrutura de produção de mercadorias. “É o viés conservador da cultura como mercadoria, ao qual Benjamin opõe sua visada da cultura como documento e testemunho da barbárie, que o faz” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 276). Um dos efeitos evidenciados nesse mecanismo é a reprodução e a vulgarização das obras de arte. Do ponto de vista de Adorno e Horkheimer (1985, p. 31), “[...] a arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. Ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil”. No arquétipo do positivismo, o conceito de arte designa primordialmente satisfazer os interesses da indústria cultural.

Assim, a falta de finalidade da obra de arte moderna vive do anonimato do mercado. O princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é, para Adorno e

Horkheimer (1985, p. 148), “[...] a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado”. Na exigência do entretenimento, o fim absorveu o reino da falta de finalidade. O valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; em vez de prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, tornando o valor de uso a única qualidade que a arte desfruta.

Do mesmo modo, na obra *Teoria Estética*, Adorno (1970) denuncia a reprodução banal das obras de arte. No entender do autor, “[...] é moderna a arte que, segundo o seu modo de experiência e enquanto expressão de crise da experiência, absorve o que a industrialização produziu sob as relações de produção dominantes” (ADORNO, 1970, p. 47). É nessa perspectiva que se apoia o progresso da arte, que, por sua vez, remete à estrutura da obra de arte em seu contexto social. Assim, em tempos dominados pela industrialização da imagem (midiática), a função da arte torna-se mera mercadoria. Nas obras capitalistas, os produtos ditos “bens culturais” deixam-se arrastar para uma imagem ingênua e afirmativa da cultura. Nesse contexto mercadológico, diz Adorno (1970, p. 375), “A qualidade das obras de arte depende essencialmente do grau do seu fetichismo, da veneração que o processo de produção professa por aquilo que se faz por si mesmo, pelo sério que aí esquece o seu prazer”. Em contraposição, o autor sugere que a essência social da arte necessita de uma dupla reflexão sobre o seu ser-para-si (que é a máscara da verdade) e as relações com a sociedade.

Partindo do pressuposto de que a Filosofia e a arte convergem em seu conteúdo de verdade, ele explica que a experiência estética das obras de arte tem como ponto de fuga o não ser nulo, ou seja, o seu conteúdo de verdade. Segundo o seu entendimento,

[...] nenhuma arte é sem pressupostos e é tanto menos possível eliminá-los quanto ela é necessariamente a sua consequência. A interação do universal e do particular, que se produz inconscientemente nas obras de arte e que a estética tem de elevar à consciência, é a verdadeira necessidade de uma concepção dialética da arte. (ADORNO, 1970, p. 204-205).



Nessa dialética da arte, o autor defende, contudo, que a antítese mais viável ao estratégico sistema moderno é a arte. A arte é que liberta o homem das amarras dos sistemas e o determina como um ser autônomo. Enquanto para a indústria cultural o homem é mero objeto manipulável de dominação e consumo, na arte é um ser livre para pensar, sentir e agir. Conforme versa o autor, o contributo da arte para a sociedade é a sua força de resistência e autorreflexão. Em outras palavras, a estética intervém pela sua reflexão, crítica e resistência, podendo, por meio dela, desvendar-se a perspectiva do que é uma autêntica obra de arte. De acordo com Trevisan (2002, p. 77), “[...] a partir da crítica de Adorno o conceito perde o seu poder de coercibilidade para se transformar em algo mais aberto, mais leve e adequado a um tempo de reivindicação das diferenças e das multiplicidades de perspectivas”. Evidentemente, a formação de uma cultura (*Bildung*) estética conduz para além do consumismo alienado da estética moderna e da realidade banalizada.

## **As perspectivas estéticas indicadas por Habermas**

A saída das aporias da teoria estética de Adorno, dividida entre arte e indústria cultural, formação e semiformação, para Habermas (1990), é buscada na razão comunicativa, intersubjetiva, envolta em situações dialógicas nas quais os interlocutores buscam a sintonia com o mundo da vida. Assim, segundo o autor, é na esfera social e da cultura (mundo vivido) que devem ser conjuntamente fixados os destinos da sociedade, por meio dos valores e das normas vigentes no cotidiano. Compartilhando esse entendimento, Hermann (2004) acrescenta que uma sensibilidade aguçada pode interpretar valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância), de um modo mais efetivo, pela possibilidade de fazer uso da imaginação. Abrindo-se à sensibilidade, é possível compreender que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade, permitindo reconhecer e respeitar as diferenças.

Apesar de centrar seus estudos na teoria das ciências, do direito e da moral, o filósofo alemão também atribui tarefas à teoria estética. A união dessas teorias, em cooperação com as disciplinas históricas, estaria encarregada de reconstruir em uma

razão formal-pragmática (em que se expressam pretensões de validade dos juízos teóricos, morais e estéticos) aqueles complexos de saber moderno que se diferenciaram da validade – seja da verdade, da correção normativa ou da autenticidade. Diferentemente de Horkheimer, de Adorno e Marcuse, que se serviram da crítica da Teoria da Sociedade, Habermas (1990) reformula esse programa sobre as bases normativas de uma razão comunicativa inerente à prática cotidiana do entendimento mútuo. Partindo dessa análise, ele acredita que a razão comunicativa não assume a forma de uma teoria tornada estética, como se fosse “[...] o elemento negativo apagado de religiões que distribuem consolo” (HABERMAS, 1990, p. 181). Em outras palavras, o autor interessa-se pelo estético (não pelo estético em si mesmo), transformado em juízo estético, em conceito, em discurso, em instituição.

A validade estética tem, assim, a função de abertura ao mundo, tornando próximo o que está distante, como um campo da experiência que concentra um saber no qual elementos cognitivos, expressivos e normativos se entrelaçam. Segundo Hermann (2004), Habermas sustenta a ideia de que a experiência (estética) não está dissociada das expectativas normativas (éticas) e das interpretações cognitivas (ciência), que são campos que se interpretam e têm pretensões de validade próprias, o que explica a sua reivindicação por uma razão de estrutura interdisciplinar. Hermann (2004, p. 364) complementa que “[...] uma esfera pública livre e argumentativa é o modo de mediar as tensões entre a pluralidade de perspectivas e as pretensões universalistas”.

Nessa perspectiva, a Teoria da Ação Comunicativa reabilita o uso da racionalidade prática e tematiza a razão comunicativa embutida no mundo vital, visando a intersubjetividade. Logo, os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da formação de atores responsáveis e da estabilização de solidariedades grupais. Na compreensão de Habermas (1990), a prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio pelo qual se forma a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447888>

Ele entende que o mundo da experiência da abordagem técnico-prática da natureza exterior só se distingue aos poucos da abordagem moral-prática, no interior de uma sociedade. Desse ponto de vista, o autor expressa:

As experiências estéticas não estão embutidas em formas da prática; elas não estão referidas a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se formam no interior de processos intramundanos de aprendizagem; elas estão entrelaçadas com a função da linguagem que constitui e que explora o mundo. (HABERMAS, 1990, p. 94).

Sem dúvida, conteúdos transmitidos culturalmente configuram potencialmente um saber de pessoas, mas que, sem a apropriação hermenêutica, não se formam e nem se mantém o aprimoramento do saber cultural. Nessa lógica, introduz a hermenêutica como a arte de compreender o sentido comunicável, tornando-o inteligível nos casos de comunicação distorcida, conduzindo os atores a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a submeter-se aos critérios públicos da racionalidade do entendimento. Nessa concepção, torna-se possível desenvolver a ideia de uma intersubjetividade capaz de possibilitar um acordo não coagido dos indivíduos no seu relacionamento recíproco, bem como a identidade do sujeito que se entende consigo mesmo e com o outro.

Com efeito, todo conhecimento cultural é simultaneamente um processo de formação com sujeitos capazes de ação e de fala, visando o compromisso do uso público da razão. A formação estética do professor, nesse paradigma de entendimento, não se reduz simplesmente a uma apropriação subjetiva de conteúdos culturais por indivíduos no âmbito de sua formação profissional, mas a um processo interativo de formação da vontade coletiva. É possível abarcar que a arte possibilita o encontro fraterno, o não-idêntico e a não-coerção encontrados em todos os jogos de linguagem próprios do mundo vivido, conduzindo para além do consumismo alienado da estética da indústria cultural e da sua realidade empobrecida.

## **O impacto da indústria cultural na educação e o papel da estética**

A formação do sujeito da modernidade articula-se à cultura objetiva. Nos fundamentos metafísicos, o formalismo escolar, que impregna a organização e as

normas rígidas estereotipadas e uniformizantes, aprisiona os alunos nas malhas de uma estrutura imóvel. No domínio da racionalidade instrumental, instala-se o fenômeno da semicultura, que, na visão de Adorno (1996), se refere à conquista do espírito humano pelo caráter fetiche da mercadoria, convertendo o conceito de formação cultural (*Bildung*) em semiformação socializada. Diante da condição em que a educação está aprisionada, torna-se necessário oferecer-lhe suporte para libertar-se do imediatismo irrefletido, em que os indivíduos são subordinados ao espírito da semiformação, que pregou o conformismo e a adaptação, em vez de discernimento e inconformidade. Afinal, no contemporâneo, como salienta Seligmann-Silva:

O artista se assume como demiurgo, mas não mais como um participante submisso, como queriam os fascismos e totalitarismos do século XX, que tentaram submeter as artes a projetos megalomânicos de arquivamento da sociedade e de seus indivíduos. [...]. O artista quer destruir esses arquivos que funcionam como máquinas identitárias de destruição (pois eliminam os que são diferentes do “tipo”). (SELIGMANN-SILVA, 2014, p. 38-39).

Esse novo processo não subentende uma atitude passiva do sujeito, impondo sentidos ao educando, a fim de adaptá-lo a significações preexistentes. Educar esteticamente significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam na cultura para que, inserindo-se nela, possa viver e realizar-se, a fim de descobrir seus próprios valores e significados, formando uma civilização que prima pela polissemia. Do ponto de vista de Hermann (2004, p. 35), “[...] a estética sempre lutou contra o rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende a homogeneização”. O modelo educativo da racionalidade, que se fundamenta em princípios metafísicos, resulta em meras abstrações, incapazes de articular a diferença e a pluralidade. A educação é, portanto, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela, busca-se que o educando construa sua história, harmonizando experiências e significações, permitindo o equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer, próprio da vida vivida esteticamente.

A função pedagógica da arte consiste em apresentar eventos pertinentes à esfera da sensibilidade, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Na experiência estética, equilibram-se as faculdades intelectivas e emocionais, capaz de mediar a sensibilidade e a razão, elevando o homem à esfera do pensamento e ao

mundo comum. Conforme o pensamento de Trevisan (2002, p. 102), “[...] a estética educa para a criação de novas sensibilidades, reeducando também os sentidos do compreender”. Certamente, a experiência estética envolve uma atitude mais ética, harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e os valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. Segundo Hermann (2004, p. 351), “[...] a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral”. Nesse contexto, o termo educação transcende os limites dos muros da escola e a simples transmissão do conhecimento para se inserir no cotidiano, tornando a aprendizagem significativa.

Uma forma de aproximar o cotidiano da educação à experiência estética é a arte. A arte caracteriza-se por exprimir a realidade em sentimentos da cultura e da época em que foi produzida, fornecendo, assim, as bases para a compreensão do sentido vivido aqui e agora. A arte é um elemento fundamental para que, expressando suas vivências, o educando compreenda a sua condição no contexto cultural, de onde, em última análise, brota o sentido da vida. Assim, afirmar que a educação é uma atividade inspirada na estética significa denunciar a repressão da diferença pela indústria cultural focada apenas na reprodução do mesmo, rejeitar as experiências fragmentadas e buscar a experiência perdida da cultura na escola, como formação cultural (*Bildung*), dilacerada pela onipresença da razão instrumental.

## Que caminho seguir?

Em tempos de realidade virtual, de ciberespaço, cultura do simulacro e a consequente falsificação da vida social refletida pela espetacularização do cotidiano, ou, como afirma Baudrillard, “a banalização do banal” (BELLONI, 2003, p. 135), tudo parece convergir para que a lógica do espetáculo triunfe. Realmente, não se pode negar que as relações humanas estão atualmente ligadas à imagem e à cultura do consumo, de modo que a ênfase nas imagens mais do que nas palavras cria novas relações com o sujeito e o conhecimento.

Essa nova forma de conhecimento pode encontrar sua justificativa em Jameson (2001), que aponta que a cultura atual não está presa na alta cultura, mas mesclada no cotidiano, nos produtos mercadológicos. Essa discussão pode buscar auxílio por meio dos aportes de incorporação da estética, da semiótica e da hermenêutica, que fornece subsídios à educação para a nova configuração moldada na cultura atual. Ainda do ponto de vista de Jameson (2001, p. 102), “[...] a atual era pós-moderna parece estar experimentando um retorno geral à estética [...] no momento em que as exigências transestéticas da arte moderna parecem ter sido totalmente desacreditadas”. O recuo ao estético pode encontrar sua explicação na expansão da cultura da imagem e sua difusão no campo social. Enraizada nos meios de comunicação de massa, a crise na esfera cultural se processa não somente pelos instrumentos da produção artificial ou performática do real, como também da sua experiência e elaboração subjetivas, tanto em um sentido intelectual, como emocional e político-social. Na sociedade do espetáculo, com a política fundada na estética do consumo, o mundo do simulacro e da aparência acaba formando a personalidade das novas gerações. Logo, é inútil esperar da imagem uma negação da lógica da produção de mercadorias, pois o apelo ao pseudoesteticismo contemporâneo é antes de tudo uma manobra ideológica, do que um recurso criativo.

A arte, a educação, as práticas sociais, enfim, toda a cultura contemporânea, começa a ser absorvida pelas representações visuais, favorecendo um estilo fragmentado e experiências fugazes. Partindo dessa análise, torna-se fundamental a construção de uma política cultural dos usos da imagem, como forma de ressignificar a dimensão estética humana, como compreensão sensível e singular. O resgate da humanização das relações pessoais pode acontecer pelo caminho da compreensão hermenêutica e da formação cultural, caracterizando-se como tarefa da educação comprometida com a formação da mentalidade coletiva. De acordo com Subirats:

O conceito de formação cultural (*Bildung*) está associado à imaginação, ao poder criador de imagens e de formas, num sentido que, na história do pensamento filosófico e místico, reúne ao mesmo tempo as dimensões estéticas da criação e as conotações teológico-filosóficas da visão interior do mais perfeito, da felicidade e da beleza, à forma interior, isto é, das representações espirituais do divino. (SUBIRATS, 1989, p. 17).

Partindo desse contexto, a utilização dos instrumentos do espetáculo como ferramentas de formação, pela apropriação criativa das tecnologias, permite transcender a separação entre sujeito e sua representação.

Na tentativa de opor-se à mentalidade científica, Gadamer (1988) critica a estética moderna, centrando o problema da arte moderna na formação do gosto estético. Nesse aspecto, a obra de arte presa ao paradigma da representação está impossibilitada de causar um efeito formativo no mundo da vida, pois permanece restrita ao universo dos especialistas, ou seja, aos museus, galerias de arte, enfim, dos locais afastados do mundo da vida. Assim sendo, Gadamer propõe uma redefinição da formação cultural (*Bildung*), confrontando-a com a tradição e a linguagem, a fim de recuperar o potencial de efetividade da obra de arte e da estética para a vida, pois nem sempre a arte foi objeto do culto somente de especialistas. A questão decisiva da estética centra-se na linguagem e na hermenêutica frente à experiência da arte. A autêntica obra de arte exige a leitura interpretativa e dialógica e é nesse contexto que se situa a definição mais sensível da hermenêutica no âmbito da arte e da história. Entretanto, a hermenêutica estética não é um mero procedimento de leitura, uma simples técnica, ou uma atividade isolada dos seres humanos, mas a estrutura fundamental de nossa experiência vital desde o mundo grego, enfim, ela é a filosofia de toda uma vida definida pela ação (interpretativa) de ler o mundo. Por isso, segundo Trevisan:

A hermenêutica busca a valorização da experiência estética que conduz ainda a uma compreensão, para que a reflexão não venha a ocorrer no extremo do vale-tudo epistemológico, o qual garante um equilíbrio de forças entre as diversas cópias de cópias que disputam espaços/tempos simultaneamente. (TREVISAN, 2002, p. 82).

É nessa perspectiva que a hermenêutica filosófica desvela um universo múltiplo de imagens, que foram bloqueadas pela prevalência de uma imagem discursiva apenas, utilizada como expressão da crítica ou do apoio à vigência da racionalidade iluminista no ambiente pedagógico. Se formos observar o ambiente pedagógico, as imagens que transitam nos discursos em geral são a da “caverna

platônica”, ou a do “pássaro de Minerva” (coruja), conforme propõe Hegel. No entanto, existem outras imagens propostas pelos grandes pensadores como definidoras da ideia de cultura: “a pomba” conforme descrita no livro *Crítica da Razão Pura*, de Kant, a imagem do “super homem”, em Nietzsche, Lyotard e a “metáfora da casa” e, ainda, a imagem negativa “dos campos de concentração” como barbárie, segundo Adorno, entre outras (TREVISAN, 2002).<sup>4</sup>

A atitude da hermenêutica filosófica propõe, por um lado, auxiliar a prática docente a partir da interpretação de imagens culturais, tanto as produzidas pela formação cultural (metáforas, alegorias e metonímias), quanto aquelas produzidas e veiculadas pelas mercadorias culturais (símbolos, ícones e signos). Por outro, visa recuperar o sentido formativo e abrir espaços à discussão sobre a dimensão da estética e da semiótica na formação da opinião pública. O caminho de investigação por meio da hermenêutica filosófica se justifica pela possibilidade compreensiva que possibilita à educação, por intermédio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Sob a óptica de Hermann (2002), o mundo se torna legível pela interpretação que se dá aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto, não há um método decisivo para chegar à verdade. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo e sua preocupação com o pensar e o conhecer para a vida prática.

Assim, torna-se imprescindível o auxílio dos instrumentos reflexivos da hermenêutica para desobstruir a discussão da formação cultural das aporias a que foi submetida nas mãos da indústria cultural, levando entendimento ao termo que se assemelha a um processo interativo de formação da opinião pública crítica. A educação, na proposta da reformulação da formação cultural (*Bildung*), atua, do ponto de vista de Trevisan (2002), no sentido de traduzir, para o mundo da vida, conhecimentos que resultem na formação de educadores que produzam, investiguem e socializem capital cultural. Sem dúvida, esse processo constitui-se em um passo importante em direção a crítica às solicitações de uma época dominada pelos padrões impostos pela industrialização da cultura.



## Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 121-136, jan./abr. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenéutica**. Tradução de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Tecnos, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: horizonte em deslocamento. **Veritas**, Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 343-370, 2004.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

JAMESON, Frederic. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Tradução de Maria Elisa Cevalco e Marcos César de Paulo Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAMESON, Frederic. Reificação e utopia na cultura de massas. In: JAMESON, Frederic. (org.). **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 9-35.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

NÓVOA, Antônio. Relação escola e sociedade: novas respostas para um velho problema. In.: SERBINO, Raquel Volpato (et. al.) (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-40.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Estética e política, memória e esquecimento: novos desafios na era do Mal de Arquivo. **Remate de Males**, Campinas, v. 29, p. 271-281, 2009.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Sobre o anarquivamento - um encadeamento a partir de Walter Benjamin. **Revista Poiesis**, Niterói, n. 24, p. 35-58, dez. 2014.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447888>

SUBIRATS, Eduardo. **A cultura como espetáculo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Baudrillard define estrutura repetitiva aquilo que denomina o simulacro, isto é, a reprodução de cópias que não têm original, caracterizada pela produção mercantil do capitalismo de consumo, marcando o mundo de objetos com irrealidade e ausência de referente (JAMESON, 1995, p. 17).

<sup>2</sup> Nessa obra, segundo Belloni (2003), Debord reflete sobre a sociedade contemporânea, radicalizando as categorias fundamentais do marxismo hegeliano dos jovens Marx e Lukács: alienação, falsa consciência, fetichismo da mercadoria, forma-mercadoria, valor de troca, trabalho abstrato. Debord define com clareza as principais características das sociedades contemporâneas da economia globalizada e cultura mundializada. A sociedade modernizada até o estágio do espetacular integrado se caracteriza pela combinação de cinco aspectos: a incessante renovação tecnológica, a fusão econômico-estatal (base material da sociedade), o segredo generalizado, a mentira sem contestação e o presente perpétuo (dimensão cultural). Trata-se, para Debord, de levar às últimas conseqüências o marxismo oficial, preso na armadilha do determinismo econômico, que acaba por aceitar como “natural” a autonomização da economia que submete a vida humana à sua lógica, modelando todas as esferas do mundo vivido.

<sup>3</sup> A ideia de separação, fundamental em Lukács, é característica básica do espetáculo e corresponde à proposta de superação da arte como dualidade entre criador e espectador. Além de Lukács, Debord aproxima-se das ideias de Marcuse, que denuncia que a sociedade industrial, típica do capitalismo, transforma o indivíduo em um *homem unidimensional* (BELLONI, 2003).

<sup>4</sup> No artigo “Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema”, Antônio Nóvoa (1998) inicia com uma referência à pintura do *Angelus Novus*, de Paul Klee, segundo a interpretação de Walter Benjamin, como imagem metafórica da ideia de progresso.