

# SUJEITO, CULTURA E EDUCAÇÃO: (DES)AJUSTANDO A CRISE DO CAPITALISMO, UMA VIVÊNCIA DO INEVITÁVEL

Raquel Célia Silva de Vasconcelos<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar os conceitos sujeito, cultura educação imbricados à lógica que sustenta ou desestabiliza a crise do Capitalismo. A ordem estabelecida pelo sistema é sustentada por subjetividades sobrepujadas pelo progresso técnico-científico, sustentando o *status quo* vigente. A ciência como paradigma para o alcance civilizatório torna a técnica o centro de controle das ações subjetivas, delimitando os campos da cultura e da educação. A força fástica devastadora e incontrolável da técnica recai sobre a educação em conformidade com o progresso cujo pressuposto prepara o campo visual de crianças e jovens a partir da apreensão de um sujeito que se constitui no campo simbólico e imaginário. O hábito na sociedade de consumo prescreve as aptidões subjetivas, alimentando escolhas e ações de crianças e jovens obedientes à lógica do Capital. São três os aspectos essenciais que delineiam a ação da técnica: o primeiro aspecto diz respeito à cultura, cuja sobrevivência depende da força do hábito determinando o modo como o sujeito capta a própria existência, tornando suas ações enrijecidas e/ou flexíveis. O segundo aspecto corresponde à interferência do hábito na formação das aptidões, fundamentais à existência individual e coletiva, porque nele se revela o caminho trilhado pela educação. E o terceiro concerne à educação, responsável pelo processo de formação das subjetividades capazes de estabilizarem e/ou desestabilizarem paradigmas sociais, econômicos e culturais.

**Palavras-chave:** subjetividade; hábito; educação; progresso; cultura.

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. [...] Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. [...] Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência<sup>2</sup>.

Benjamin, inicialmente, afirma que a memorização do passado remete à experiência dolorosa porque o processo rememoração de algo “esquecido” que se apresenta à memória por completo traz o inevitável, o choque. A experiência do passado é fundamental e necessária à memória, uma vez que o choque é responsável pela rememoração de um passado que se dá através de uma experiência singular possibilitada pela relação com objetos ainda não cristalizados pelo olhar. Tal relação delimita uma

---

<sup>1</sup>

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. O jogo das letras. IN: Infância em Berlim por volta de 1900. *Rua de mão única*.

percepção que jaz de modo preciso o passado fugidio à memória e somente o objeto percebido transfigura o “esquecido”. Desse modo, o choque assume a função de desencadear emoções que contribuem na formação da subjetividade e nos prepara para recepção de uma saudade que faz emergir “hábitos perdidos”, muitas vezes, responsáveis por aptidões que definem nossas ações. O choque facilita o desmembramento de hábitos, outrora perdidos, porque aguça nossa percepção e compreensão de que são eles os delimitadores de nossa participação na constituição de nossa própria subjetividade. Ademais, a experiência do choque permite perceber que os hábitos são responsáveis pelas aptidões e, estas, por sua vez, demarcam nossas ações. Nesse sentido, o esquecimento é apaziguador da saudade quando afasta qualquer possibilidade da experiência do choque.

Contudo, sem o choque, a rememoração não seria possível, conseqüentemente, não se alcançaria o reconhecimento das aptidões, essenciais à constituição de um sujeito consciente de suas ações. O reconhecimento das aptidões facilita perceber que nossos atos são delimitados pela intrínseca relação sujeito-cultura-educação. É a relação entre passado e presente que nos possibilita o encontro dos vestígios das aptidões adquiridas através da educação e da cultura, responsáveis pelas ações do sujeito no campo simbólico de ordenamento do mundo. Assim, quando Benjamin demarca os hábitos como precursores das aptidões e, estas, como formadoras das ações subjetivas, ele só confirma que a apreensão da vida e das coisas do mundo na ordem simbólica determina as ações tanto intelectual quanto política. É através da ordem simbólica que o sujeito interpreta e organiza o mundo definindo suas ações nos campos políticos, culturais e sociais. É na experiência do choque que o novo se transfigura no antigo porque nessa transfiguração se revela o desejo de imagens oriundas do esquecido e a saudade surge como conforto, pois jamais se pode rememorar o esquecido quando o sujeito não é capaz de apreender imagens sem torná-las presentes na ordem simbólica. E esta, muitas vezes, desperdiça a percepção infantil desenvolvida através do gesto.

Assim, o esquecido delineia uma memória que pressupõe um sujeito, cuja consciência delimita a ordem do simbólico. Mas, é nessa busca da interioridade que se dá a constituição da subjetividade no campo do simbólico. Se nos remetermos à constituição da subjetividade moderna, pode-se perceber que o próprio sujeito moderno fora elaborado a partir do processo de simbolização dele pela “consciência pura” cartesiana. E esta, na condição de “substância pura”, nega o corpo na apreensão da vida e do mundo, subtraindo suas experiências através de seu esfacelamento. O corpo na

tradição moderna é negado no momento dessa apreensão, toda sua experiência é subtraída no momento de elaboração da ordem simbólica de apreensão do mundo. Ademais, a consciência pura foi responsável pela constituição de um sujeito, cuja função é estabelecer relações simbólicas com o próprio corpo.

Por certo, a recuperação dos “hábitos perdidos” como condição de possibilidade de compreensão das aptidões, delinea três aspectos fundamentais no que diz respeito ao sujeito, a cultura e a educação. O primeiro aspecto é fundamental porque aponta que a cultura depende da força do hábito para sobreviver e, o hábito, por sua vez, determina o modo como o sujeito capta a própria existência, tornando suas ações enrijecidas e/ou flexíveis. O segundo aspecto diz respeito à interferência do hábito na formação das aptidões, pois são fundamentais à existência individual e coletiva, revelando que a cultura também integra e, muitas vezes, é decisiva no processo educativo. O terceiro aspecto aponta que a educação pode resultar de um processo de formação de subjetividades capazes de estabilizar ou desestabilizar paradigmas de dimensões socioeconômicas e culturais.

## **O hábito e as ações subjetivas: elementos presentes no interior do grupo social**

A cultura é entendida como algo que expressa uma sociedade do ponto de vista axiológico, epistemológico e, sobretudo, estético. Isto significa que nas relações e ações subjetivas estão presentes fatores determinantes para o desenvolvimento de uma cultura que delineiam os campos valorativo, técnico – científico e criativo.

No entanto, a coerência de um hábito cultural deve ser analisada a partir do sistema a que pertence. No Ocidente Moderno, o hábito se dá a partir do paradigma educacional estabelecido no interior do grupo social, determinando o que deve ser apropriado enquanto cultura a partir das práticas sociais estabelecidas pelo grupo. Assim, as práticas sociais assumem um “caráter universal” e “necessário” para que a cultura permita o sujeito expressar aptidões nos âmbitos valorativo, científico e criativo. Daí a importância de universalizar o conhecimento técnico-científico atrelado ao progresso como efetivação dos paradigmas socioeconômicos e culturais através da educação.

Desse modo, os paradigmas são vistos como critério único de sentido à existência em que tudo é válido, mesmo que seja com pretensões repressoras, muitas vezes sutis.

Isso é perceptível nos dois conceitos fundamentais relacionados às concepções de cultura que se firmou no Ocidente na Modernidade. A Cultura (*Kultur*) com pretensão civilizatória e a cultura de dimensão antropológica que se define nas características da identidade cultural de um povo. Ambas buscam espaço de sobrevivência na dimensão espaço-temporal apropriado pela concepção que a Modernidade compreende de progresso.

Se a Modernidade privilegia dois conceitos de cultura como espaço de criação e aprendizagem, isto pressupõe que ambas demarcam o próprio espaço de ação a partir da lógica do Capital determinando os hábitos condicionados ao progresso técnico-científico e, este oficializa o que deve ser constituído como paradigma educacional.

Assim, a Modernidade avança com duas concepções: a Cultura (*Kultur*) - constituída como sinônimo de civilização e convergente com o Iluminismo - demarca o espaço de uma crítica racional que busca universalizar-se e fundamentar-se em si mesma. Desse modo, estabelece a ordem social e reivindica a totalidade como condição de possibilidade de apreensão da vida e do mundo através da razão, vista como única capaz de conduzir o homem ao refinamento e à formação dentro dos parâmetros burgueses de civilização. E outra concepção de cultura que expressa “identidade” e “solidariedade” de respaldo antropológico mediado pelo particularismo coletivo, esquivando-se da normativa estética e elitista do ideal civilizatório iluminista, como forma de particularizar e demarcar seu espaço social. Todavia, a demarcação e particularização do espaço coletivo facilitam a expansão do processo de massificação quando propõe a autoidentidade através da lógica coercitiva e do aprisionamento da estética<sup>3</sup> à lógica do capital.

Nesse aspecto, a Cultura (*Kultur*) vista como sinônimo de Civilização difere da cultura de caráter antropológico quando privilegia o indivíduo e busca a universalidade estabelecida na relação entre o individual e o universal. A Cultura não cultiva o particular porque busca na sua constituição a identidade em si mesma através da emancipação racional, facilitando a universalização de seus valores para atingir sua superioridade. Assim, a constituição da Cultura se realiza na identidade do espírito

---

<sup>3</sup> A esse respeito Eagleton afirma que a “Cultura como identidade é avessa tanto à universalidade como a individualidade; em vez disso, ela valoriza a particularidade coletiva. Do ponto de vista da Cultura, a cultura apodera-se perversamente dos particulares acidentais da existência – gênero, etnicidade, nacionalidade, origem social, inclinação sexual etc. – e os converte nos portadores da necessidade” (EAGLETON, 2005, p. 84).

humano em si mesmo através da expressão da essência da espécie demarcada pela individualização do espírito da humanidade.

Portanto, a Cultura concebida como Civilização delimita um discurso que estabelece a relação entre individual e universal, em que o cerne do eu e a verdade da humanidade convergem sem precisar da intervenção do particular. Nesse sentido, o universal torna-se o oposto e o próprio paradigma do individual, negando o que Eagleton (2005) denomina de “particulares arbitrários”. A Cultura, cujo cultivo é mediado pelo espírito, permeia a esteira do que ficou conhecido como Civilização e, esta, por sua vez, concebida a partir da universalização do individual que realiza sua verdadeira identidade na Ideia.

No entanto, essa Cultura, numa perspectiva benjaminiana, tornou-se na “*cultura de vidro*”, presente no *Bauhaus* que alimenta, de certo modo, a opacidade porque exige do homem a máxima aquisição de hábitos para que consiga se ajustar ao interior cheio de vestígios, onde precisa se desvencilhar de toda experiência porque não consegue eliminar os rastros. E nesse aspecto, a “cultura de vidro” é a condição de possibilidade que alimentação do sonho burguês de uma pseudocivilização, cujo princípio é conduzir a vida na esteira do progresso da ciência e da técnica, como forma de edificar seu projeto de emancipação.

Portanto, a única cultura capaz de sobreviver a uma pobreza de experiência e consiga sanar a dicotomia, natureza e técnica, primitivismo e conforto, é a utilitária, porque não exige novas experiências quando os hábitos são condicionados e enrijecidos, ela aspira somente à vivência como imediatez das relações e da fugacidade da vida moderna. Assim, determinados hábitos que condizem ao individualismo, empobrecem a capacidade do homem em almejar experiências novas porque a cultura utilitária cultua a prática de uma vida inspirada no Pragmatismo exacerbado da sociedade capitalista. Como afirma Benjamin, “todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem<sup>4</sup>”. Ademais, o Pragmatismo forja uma racionalidade técnica e impõe à arte e às culturas a dimensão técnico-científica como único critério para o estabelecimento das ações criativas e inovadoras dentro do espaço sócio-cultural através dos hábitos incorporados à formação subjetiva.

Nesse aspecto, a cultura utilitária se expande quando permite a técnica conduzir o “ato criativo”. Desse modo, eles entregam a técnica o poder de delegar o que é arte,

---

<sup>4</sup> BENJAMIN, Walter. “Hábitos e atenção” IN: *Rua de Mão Única*, p. 247.

apropriando-se do campo da estética. É nesse momento que a técnica assume o poder de “segunda natureza”, escamoteando quem concebe a arte como criação de um saber que se faz no próprio poder de contemplação do artista sem intervenção direta da técnica. Aqui se faz necessária uma análise mais profunda do conceito de cultura na perspectiva de Benjamin e como a cultura utilitária interfere na educação que diretamente é responsável pela formação de subjetividades condicionadas a hábitos de consumo que delineiam as aptidões de culto a mercadoria. Aptidões essas também alimentadas pela educação para o consumo.

Contudo, qualquer tentativa de compreensão e assimilação do discurso, cujo princípio é o avanço científico e técnico como única possibilidade de melhorar as condições de vida e solucionar todos os problemas do homem, só se sustentaria com o poder da informação. A guerra só confirmou que a técnica e a ciência sobrepujaram a humanidade a partir do discurso burguês de progresso que põe todos subservientes à técnica e, esta, por sua vez, como uma “força fáustica<sup>5</sup>” impele a todos irem ao encontro de um futuro mais promissor apostando no avanço da ciência como via direta à apreensão racional da vida e do mundo. Nesse sentido, a cultura é fundamental no avanço técnico-científico e a educação é sua aliada na condução do futuro promissor. Daí, percebermos o jogo que presenciamos hoje entre a cultura de dimensão antropológica e a Cultura como atuação do espírito (*Geist*) no mundo.

### **O Espírito (*Geist*) Infinito e a interferência do hábito nas aptidões: a derrocada da função filosófica e existencial da cultura diante do poder da técnica**

A técnica expressa sua força fáustica quando conduz a vida e o mundo na esteira de uma educação, cujo campo de ação é delimitar, a partir do hábito, o elemento promissor e sedutor do avanço técnico-científico. Isso alimenta no imaginário do homem uma falsa emancipação uma vez que sobrepõe à cultura a função de moldar sujeitos, cuja dimensão criativa aponta a ação de subjetividades fractárias porque submete o ato criativo à inervação do conhecimento técnico-científico. Embora a técnica possibilite a manifestação de sujeitos ativos, no entanto, ela subscreve com sutileza o campo da criatividade subjetiva porque obedece às lógicas do capital e do

---

<sup>5</sup> SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*, p. 43.

progresso. Isto permeia a concepção de História, como observa Benjamin, “que confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso<sup>6</sup>”. Assim, o conhecimento técnico-científico se torna a via que conduz o homem à emancipação por meio do sujeito racional que através do progresso apreende o poder de delinear aptidões que lidam com a vida e o mundo através da racionalidade técnica. E esta, por sua vez, subscreve, através do sujeito racional, o campo de ação do homem, sobretudo, no que diz respeito à ciência, à cultura de modo geral e a educação do ponto de vista de sua aplicabilidade. E isso se faz presente nas palavras de Benjamin,

O marcante na vida dos estudantes é, de fato, a aversão em submeter-se a um princípio, em se deixar imbuir de uma idéia. O nome da ciência presta-se por excelência a ocultar uma indiferença comprovada e profundamente arraigada. Mensurar a vida estudantil com a idéia da ciência não significa de maneira alguma panlogismo ou intelectualismo — como se está inclinado a temer —, mas é uma crítica legítima, uma vez que na maioria dos casos a ciência é levantada, como a muralha férrea dos estudantes, contra reivindicações “estranhas”. Trata-se portanto de uma unidade interior, não de uma crítica de fora. Neste ponto, a resposta está dada com a observação de que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissionalizante. Já que “ciência não tem nada a ver com a vida”, então ela deve moldar com exclusividade a vida de quem a segue. Entre as reservas mais inocentes e mentirosas que se têm perante ela, encontra-se na expectativa de que ela deva ajudar este ou aquele a se prepararem para uma profissão. A profissão decorre tão minimamente da ciência que esta pode até excluí-la<sup>7</sup>.

Todavia, para o autor, fazer ciência pressupõe um ato de criação imerso em uma “liberdade vindoura” que se firma na “totalidade do indivíduo ativo e desejoso” por uma vida atuante de um espírito verdadeiramente criador e comprometido com “a vida intelectual criativa<sup>8</sup>”. Assim, uma educação que traduz o individualismo é o reflexo de um paradigma educacional de uma sociedade que está comprometida com o “espírito profissional” subjugado ao Pragmatismo. Esse paradigma educacional restringe o campo visual dos estudantes uma vez que a “aplicação prática” da ciência os conduz à relação de estranheza e hostilidade com a escola da vida, em que seus ensinamentos se dão através da arte de viver com autonomia e liberdade.

Assim, a relação da Cultura, como processo para o alcance da Civilização, e da cultura, como expressão da identidade e solidariedade antropológica, são estabelecidas

---

<sup>6</sup> BENJAMIN, Walter. “A vida dos estudantes”. In: *Reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação*, p. 31.

<sup>7</sup> Idem, p. 32.

<sup>8</sup> Idem, p. 37 e 39.

na lógica do espírito profissional, cuja atuação converge com o poder e a pragmática da técnica, impondo à humanidade o progresso da ciência como única alternativa de apreensão do mundo e, isso leva a uma ruptura definitiva com a tradição do aprender com autoridade e autonomia.

Vale ressaltar que a Cultura não corresponde a qualquer modo de vida particular, ela tem sua origem e história, o que lhe possibilita seguir em direção ao universal. Embora, seus valores sejam universais, isso não significa dizer que sejam abstratos, uma vez que a necessidade da Cultura em se direcionar para universalização de seus valores remete à origem e ao espaço que delimitou seu aparecimento. É desse modo que a Cultura se apresenta como uma espécie de “símbolo romântico”, porque na condição de infinito, ela assume seu lugar no mundo mediado pelo espírito<sup>9</sup> (*Geist*) infinito encarnado na Europa. Dessa maneira, a Cultura assume uma dupla face: em um momento ela representa os valores derivados do espírito que busca universalizá-los; em outro momento ela é concebida como símbolo quando assume sua condição de representação simbólica para o povo europeu, sobretudo, para o povo alemão que vivenciou a emergência do discurso de atuação do espírito (*Geist*) no mundo. Na realidade acadêmica e escolar da Alemanha, esse espírito não se realizou porque o caráter imediato da ciência e da técnica sobrepujou a Cultura que poderia proporcionar o verdadeiro “espírito criador”, o próprio Nazismo aponta a ausência do espírito criador. Benjamin traz essa discussão, em seu ensaio de 1932, quando afirma a partir de sua personagem intitulada “Voz do Século XIX” que comenta a respeito de uma fala de Goethe,

Tudo hoje em dia é ultrapassado, tudo transcende incessantemente. No pensamento como na ação. Ninguém conhece a ninguém. Ninguém compreende o meio em que vive e trabalha, nem o material com que está trabalhando. Riqueza e rapidez, eis o que o mundo admira e o que todo o mundo quer. [...]. No fundo, é o século dos homens práticos, de compreensão rápida, de muitas aptidões, homens que se sentem superiores em relação à massa, embora eles próprios não tenham talento para coisas mais elevadas<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> A esse respeito comenta Eagleton quando afirma que “ela (Cultura) é o ponto imóvel do mundo em rotação no qual se intersectam tempo e eternidade, os sentidos e o espírito, o movimento e a imobilidade. A Europa teve a sorte de ser escolhida pelo *Geist* como o lugar onde ele se fez carne, assim como o planeta Terra teve a sorte de ser selecionado como o ponto onde Deus optou por se tornar humano. Ao interpretar a Cultura, então, como ao interpretar o símbolo, devemos operar com uma espécie de codificação dupla e apreendê-la ao mesmo tempo como ela mesma e alguma outra coisa, o produto de uma civilização específica embora também de um espírito universal (EAGLETON, 2005, p. 82).

<sup>10</sup> BENJAMIN, Walter. “O que os Alemães Liam, Enquanto Seus Clássicos Escreviam”. IN: *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*, p. 83.

No referido ensaio, Benjamin deixa transparecer que a “institucionalização da tirania do minuto<sup>11</sup>” impossibilita a atuação do verdadeiro espírito criativo, permitindo apenas a ação de um espírito educado através da “cultura média” como profetizara Goethe. Na verdade, o povo alemão fica refém de uma Cultura que propaga todo Idealismo alemão, cujo referencial se encontra no ideal civilizatório iluminista e buscará todas as formas de encontrar espaços de resistência.

Assim, a Cultura, na tentativa de sobrevivência e efetivação de seu poder, designa um laço entre civilização europeia e humanidade universal, impondo assim seu poder moral e forjando uma identidade ao mundo. Nessa condição, ela assume um duplo caráter porque expressa ao mesmo tempo temor e entusiasmo aos seus adeptos porque em determinado momento ela se apresenta como acessível e ao alcance de todos, mas, simultaneamente, ela nega essa possibilidade porque nasce, de certo modo, desvinculada da tradição de uma experiência coletiva. Isto aponta seu caráter elitista porque nasce junto com a ascensão burguesa, tornando-se o símbolo da concepção de civilização do Iluminismo que se difunde por toda Europa como “patrimônio cultural<sup>12</sup>” de uma classe que deu origem a riqueza de ideias de um processo civilizatório.

Contudo, a Cultura falha quando utiliza os valores tradicionais burgueses de caráter persuasivo e dimensão moral uma vez que não consegue conduzir ou ordenar a vida dos jovens, porque a percepção (*Wahrnehmung*) dos jovens aponta que não existe ética como discurso, mas reflexão (*Grübeln*). Entretanto, a reflexão está de certo modo vinculada ao Idealismo que propicia o ofuscamento do “Real” porque não existe mais experiência (*Erfahrung*) do ponto de vista da autoridade e da liberdade, isto é, a experiência coletiva que outrora é transmitida oralmente pela tradição, mas apenas vivência (*Erlebnis*), ou seja, preserva-se apenas a experiência individual vazia de sentido e de significado. Diante do fim da experiência e da fugacidade da vivência, a humanidade é conduzida aos paradigmas cultural e educacional que privilegiam um conhecimento especializado, cujo campo de observação é delimitado pelo método indutivo de apreensão objetiva.

---

<sup>11</sup> Idem, p. 83

<sup>12</sup> Termo denominado por Benjamin para designar que o desvio da razão transformou esse patrimônio na “a horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde os valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Ademais, a cientificidade em todos os campos do conhecimento humano é sempre estabelecida pela fragmentação do saber, onde se faz presente a relação de pares. Esta é característica da leitura do mundo pelo olhar técnico-científico porque privilegia a fragmentação no processo de observação e, desse modo, concebe uma leitura da vida e do mundo à luz da vivência. Isso também passa à dimensão das relações sociais estabelecidas, onde o próprio sujeito do conhecimento, habituado à fragmentação do saber, apreende a própria subjetividade aprisionada à lógica do progresso que vislumbra o mundo assegurado da tecnologia e da ciência. Portanto, o século XX é a transfiguração do século XVII, isto é, é um século transfigurado de barroco, porque se presencia na Modernidade a ofuscação do espírito pelo claro e escuro das ideias. Assim, presencia-se na Modernidade um homem desprovido de espírito, o total ofuscamento das ideias “claras” e “distintas” como provera Descartes.

Isso revela que o “patrimônio cultural” de uma geração que buscou a “presença de espírito” no mundo é “substituído por um mundo antigenealógico, científico e técnico<sup>13</sup>”. O declínio da experiência, da ação moral exemplar, do impulso racional pelo autoconhecimento e do refinamento de si representa a derrocada da função filosófica e existencial da Cultura. Assim, toda herança cultural de Goethe e Schiller e da própria noção de civilização é sobrepujada pela visão técnico-científica do homem na Modernidade. Esta também sobrepuja o espírito como fizera o Barroco, nesses períodos o que existe é a total ausência de espírito diante do “conflito entre a sensibilidade e a vontade”. Na verdade, como bem observa Benjamin,

é com efeito característico do século XVII que a representação dos afetos se torna cada vez mais enfática, ao passo que o delineamento da ação se torna cada vez mais inseguro. O ritmo da vida afetiva ganha tal velocidade que as ações serenas e as decisões maduras ficam cada vez mais raras<sup>14</sup>.

Por certo, a ciência e a técnica se tornam o paradigma para o alcance civilizatório, embora, o Século das Luzes veja na razão o caminho viável para o processo de emancipação do homem e acredita que a razão possibilitaria a “presença de espírito” no mundo, malogram diante do poder da técnica. Esta assume a presença do espírito no mundo, impondo a todos sua ação através de sua força fáustica devastadora e incontrolável. E, nesse sentido, essa força da técnica recai sobre a educação porque a

---

<sup>13</sup> MATOS, Olgária C. F. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*, p. 55.

<sup>14</sup> BENJAMIN, Walter. *Drama barroco alemão*, p. 121.

função de educar para o progresso pressupõe preparar o campo visual de crianças e jovens a partir da apreensão de um sujeito que se constitui no campo simbólico e imaginário do progresso para apreender e compreender a vida e o mundo.

Se inicialmente a Cultura (*Kultur*), sinônimo de civilização, não viu na narrativa uma aliada no processo civilizatório, jamais conseguiria alcançar seus objetivos, o esclarecimento de todos, porque seu discurso é pautado na capacidade racional de todos os seres dotados de razão. O Iluminismo no percurso civilizatório, cujo princípio é a repressão e domínio da natureza e a produção da subjetividade, elabora novos mitos que conduz a humanidade ao domínio e a barbárie quando atrela civilização ao progresso técnico-científico. E, isso, só reafirma que a expansão do domínio da “segunda natureza” sobre a “primeira natureza” facilitou a instrumentalização da razão como bem observa Adorno. É na promessa de transformação proposto pela *Aufklärung*: desencantamento do mundo, expulsão dos mitos, destruição anímica da natureza pela capacidade racional do homem, que se instala uma subjetividade do controle pelo controle das forças da natureza exterior e interior.

É nessa perspectiva que Benjamin elabora sua crítica ao ideal de progresso porque percebe que tal concepção é o pressuposto da *Aufklärung* com sua proposta de plena luz “total” e/ou “totalizadora”. E na Modernidade que esse ideal é assinalado com a intensificação do trabalho fabril que traz um tempo vazio de sentido, porque a tradição do passado apreendida no presente é da acumulação de objetos e, não da experiência. Na verdade, presencia-se na Modernidade uma herança impulsionada pelo ressentimento das massas que responde à apropriação da tradição através da *mimesis* do consumo de bens, não por seu valor de uso dos bens necessários, mas por seu valor de troca. É nessa lógica traz no seu bojo o fardo da tradição dos valores burgueses e o peso do *status quo*.

### **Considerações finais**

A cultura e a educação dependem das ações de subjetividades que incorporam aptidões herdadas de parâmetros apreendidos no grupo social. Assim, uma sociedade com múltiplos parâmetros de conduta aponta uma total desestabilidade nas relações institucionalizadas, dificultando uma permanência segura no mundo diante de vivência

fugaz, vazias de sentido e significado. A saída dos sujeitos sempre é uma via aprisionada ao que está em voga para grande maioria, o que facilita ações que privilegiam juízos de valores imersos no controle emocional dos sujeitos através de uma lógica que determina a existência atrelada ao nivelamento cultural.

A atual crise do Capitalismo repercute de modo direto na educação e na cultura, ele propõe mudanças nos hábitos para que as ações subjetivas possam convergir com as vias de saídas que ele propõe à permanência do *status quo*. E isto pressupõe que as saídas estão submetidas à lógica do sistema. É característica da Modernidade a formação de subjetividades condicionadas à lógica da sociedade de consumo, nas quais o acúmulo dos bens não corresponde ao consumo dos bens necessários à sobrevivência. Tal sociedade cria indivíduos obedientes à “fantasia imagética” que os impulsionar a sempre buscarem o novo através de seu poder de sedução, condicionando o campo da percepção às “imagens de desejo” numa tentativa de substituição do antigo pelo novo.

É prática da sociedade de consumo delimitar a relação entre “valor de troca” e “valor de uso” a partir do processo de subjetivação da “mercadoria”, onde o “valor de uso” já não se insere no consumo de bens necessários, mas no poder que o consumo pode propiciar o *status* social. A mercadoria uma vez subjetivada reduz os sujeitos à condição de objetos, facilitando assim as ações individualistas diante da distorção de papéis, em que a mercadoria passa a conduzir as escolhas que determinam as ações do homem. Nesse contexto, a própria dinâmica do ato de educar é comprometida pela lógica do processo de subjetivação da mercadoria.

Por certo, a educação ainda impõe o peso do *status quo* às crianças e jovens através do mercado de bens culturais. São bens de consumo que alimentam e fortalecem a informação e a comunicação como espaços de disseminação da lógica das vias de saída da crise. O Capitalismo através da informação e da comunicação conduz a educação para a formação de sujeitos fractários, cujos saberes são fragmentados, muitas vezes oriundos da mesmice dos valores apreendidos e incorporas à lógica da conduta de hábitos enrijecidos e condicionados. Assim, a informação e a comunicação como critério para o conhecimento de fácil assimilação e entendimento trazem um caráter fugaz e pragmático presente na concepção de ensino que propicia o imediato. O aspecto pragmático do ensino facilita a fragmentação do saber que uma vez setorizado, dificulta encontrar linhas de fuga e espaço de criação.

É comum nas ações da criança e do adolescente um desprendimento em relação ao desenvolvimento intelectual, não visualizam qual são os sentidos e os significados da

educação, sobretudo, o grupo dos desfavorecidos cuja única preocupação é sobreviver. Para ele, a sobrevivência não depende do modelo de educação instituída. Nossa educação ainda hoje é pautada no “esclarecimento médio popular”, embora toda a reviravolta na tentativa de reverter o quadro com o discurso de uma educação para o desenvolvimento de habilidades e competências. Ainda não fugimos da norma de encontrar saídas para superar as crises constantes do sistema que exige da educação adaptações como via de fuga da crise.

Atualmente, a educação vive o impasse do discurso da formação para o trabalho diante do paradigma da empregabilidade, cuja característica é uma instabilidade geral dos postos de trabalho. Diante disso, o Capitalismo demarca seu espaço de fuga da crise no Setor de Serviços, em que concentra um número bastante significativo de posto de trabalho, mas que também se encontra preso à lógica da empregabilidade. Tal setor define e demonstra o contexto que alimenta a cultura utilitária e submete as subjetividades ao velho paradigma do *status quo* que delimita a “criatividade” de acordo com a educação conveniente a superação da crise. Por certo, a educação como serviço também sofre as consequências da superação da crise, obedece à lógica da empregabilidade e se vê vitimada pela cultura utilitária cujo reduto de sobrevivência é o Setor de Serviços.

Assim, a cultura utilitária se sustenta a partir de uma educação que prioriza o ensino, em que qualquer espaço é local de aprendizagem, sobretudo, espaços onde a tirania da imagem determina esse ensino. Desse modo, a própria a educação incorpora a lógica dos *fast foods*, na qual a tirania da imagem invade escolas e universidades cujo princípio está vinculado ao discurso da boa estrutura, ambiente de diversão, juventude descolada e conectada às informações das comunidades virtuais. Esse é o grande trunfo do domínio da informação e da comunicação imediatas, fugazes e estanques. Elas estabelecem hábitos que tornam os sujeitos fractários, incapazes, muitas vezes, de prover novas experiências que lhes permitam a criação e encontrar pontos de fuga.

Embora, a sociedade contemporânea aponte o lugar do corpo na constituição da ordem simbólica de apreensão da cultura e da educação, mas tal constituição se delinea através de subjetividades fractárias, cujo espaço de criação também é demarcado pela crise. Mesmo para as subjetividades que buscam linhas de fuga, a lógica permanece a mesma, ou seja, a educação do controle e do adestramento do corpo e do “espírito”, quando se afastam do “ócio” criativo e buscam preencher a “ociosidade” com o entretenimento.

Isso demonstra que a *Aufklärung* não atingiu seu objetivo, o alcance da maioria através da razão. A proposta iluminista malogrou uma vez que a humanidade não atingiu o esclarecimento previsto, mas apenas despertou a consciência do sonho (*Traum le wusst sein*) desvinculada completamente da experiência. A experiência que aproximava os valores de uma geração a outra através da oralidade presente na narração, não comunga do discurso da *Aufklärung*.

Com isso, posso arriscar a partir do título aqui proposto que a crise da economia de mercado aponta duas faces do Capitalismo. A primeira diz respeito ao ajuste e ao desajuste das crises do sistema econômico que interfere na educação, forjando aptidões a partir de hábitos que se apresentam como novo configurado de “sempre igual”. E a segunda face demonstra subjetividades imersas na assimilação do “sempre igual”, incorporando apenas as mudanças uma vez que elas vivenciam o inevitável, a crise que se ajusta no em si mesmo do *status quo*.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Hannah Arendt: entre o passado e o presente* (organizadores Adriano Correia e Mariângela Nascimento). Juiz de Fora: UFJF, 2008.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org. BOLLE, Willi). *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix, 1986.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas I: *Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed., 10 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas II: *Rua de mão única*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas III: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. (Tradução Sérgio Paulo Rouanet). *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org. BOLLE, Willi). *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MATOS, Olgária Chain Féres. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora, UNESP, 2010.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*.  
Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.