

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

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

## Resumo

O ensaio tem como objetivo discorrer sobre os conceitos de sujeito, cultura e educação, imbricados entre si no processo de constituição dos mesmos, onde a experiência inevitável das crises do capital reafirma a existência deles. São conceitos que formam o tripé que sustenta ou desestabiliza a crise do capitalismo, onde a ordem estabelecida é determinante na constituição desse tripé, deixando prevalecer paradigmas culturais e educacionais que participam diretamente na elaboração de um sujeito moldado pela ciência e tecnologia para que possa prevalecer o *status quo* vigente. A ciência, nas sociedades capitalistas, ao se tornar o paradigma para o alcance civilizatório, torna a técnica mais importantes que a própria humanidade quando colocam todos a serviço de sua ação, delimitando sua força fáustica devastadora e incontrolável. A força da técnica recai sobre a educação porque a 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. Na rememoração do passado como tentativa de ajuste e desajuste do capitalismo depende de uma memória que recupere no “vestígio de hábitos perdidos” o que delinea as aptidões do sujeito. A rememoração delinea três aspectos fundamentais no que diz respeito ao sujeito, a cultura e a educação. O primeiro aspecto fundamental é a cultura, que depende da força do hábito para sobreviver determinando 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, fundamentais à existência individual e coletiva, o hábito revela que a cultura também integra e, muitas vezes, é decisiva no processo educativo. E o terceiro corresponde a educação, responsável pelo processo de formação das subjetividades capazes de estabilizarem ou desestabilizarem paradigmas socioeconômico e cultural. Toda a discussão teórica analisada no ensaio é centrada nas críticas de Walter Benjamin a cultura e a educação burguesa.

**Palavras-chave:** Cultura, Educação, Subjetividade.

## Abstract

The essay aims to discuss about the concepts of subject, culture and education, overlapped among them in the process of constitution thereof, where the inevitable experience of the capital crises reaffirms their existence. They are concepts that form the tripod that supports or destabilizes the crisis of capitalism, where the established order is crucial in the formation of this tripod, leaving to prevail cultural and educational paradigms that directly participate in the development of a subject shaped

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED–UFC). Bolsista Demanda-Social Capes. Integra o grupo de Pesquisa *Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea* e o Projeto PROCAD – CAPES: 137/2007: “Biopolítica, escola e resistência: infância e resistência para a formação de professores” do Eixo Filosofia da Diferença, Antropologia e Educação. E-mail: [raquelcsvasconcelos@gmail.com](mailto:raquelcsvasconcelos@gmail.com).

by science and technology so that it can prevail the status quo. The science in capitalist societies, after to become the paradigm for civilization reaching, it turns the technique more important than humanity itself when they put all to the service of their action, limiting their Faustian devastating and uncontrollable strength. The technique strength relapses upon education because the function of educates to the progress presupposes preparing the visual field of children and youth from the apprehension of a subject that constitutes himself in the symbolic and imaginary field. In remembrance of the past as an attempt of adjust and maladjustment of capitalism depends on a memory to recover the "lost traces of habits" which outlines the skills of the subject. The recall outlines three fundamental aspects concerning the subject, culture and education. The first fundamental aspect is the culture, which depends on the force of habit to survive determining how the subject catches its own existence, making their actions stiffened and / or flexible. The second aspect concerns the habit interference in the formation of abilities fundamental to individual and collective existence, the habit reveals that culture also integrates and, many times, it is decisive in the educational process. The third corresponds to education that is responsible for the process of formation of subjectivities capable of stabilizing or destabilizing socioeconomic and cultural paradigms. The whole theoretical discussion analyzed on this test focuses on criticism of Walter Benjamin, the culture and bourgeois education.

**Keywords:** Culture, Education, Subjectivity

## Introdução

136

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 (BENJAMIN, 1995, P. 104-105).

Benjamin afirma na citação acima que o passado remete à experiência dolorosa porque rememorar algo “esquecido” traz o inevitável, o choque. A experiência do passado, no entanto, é fundamental e necessária à memória. O choque possibilita a rememoração do passado que se dá por meio de uma experiência singular apreendida por intermédio de objetos ainda não cristalizados pelo olhar. Essa apreensão delimita uma 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 desencadeador de emoções que contribuem na formação da subjetividade e prepara para recepção de uma saudade que faz emergir “hábitos perdidos”, muitas vezes,

responsáveis por aptidões que definem as ações. O choque facilita o desmembramento de hábitos e aguça a percepção e compreensão, assinalando sua participação na constituição da subjetividade. Ademais, só a experiência do choque denuncia a função apaziguadora do esquecimento.

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 atos são delimitados pela intrínseca relação sujeito-cultura-educação. É a relação entre passado e presente que permite 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. É na ordem simbólica que o sujeito interpreta e organiza o mundo definindo suas ações nos campos político, cultural e social.

A experiência do choque apresenta o novo transfigurado no antigo, revelando o desejo nas imagens oriundas do esquecido, imagens essas que desvelam o devaneio pela procura do conforto no imaginário. Assim, rememorar o esquecido pressupõe a ação do sujeito que apreende as imagens presentes na ordem simbólica. Portanto, o esquecido delinea uma memória que pressupõe um sujeito, cuja consciência delimita a ordem do simbólico. É justamente na busca da interioridade que se dá a constituição da subjetividade no campo do simbólico, cuja gênese se encontra no *cogito* cartesiano.

A simbolização do sujeito se inicia com Descartes por meio da consciência pura que nega o corpo na apreensão da vida e do mundo, subtraindo suas experiências com seu esfacelamento. O corpo na tradição moderna é negado no momento dessa apreensão e toda sua experiência é subtraída no momento de elaboração da ordem simbólica de apreensão do mundo. A consciência pura foi responsável pela constituição de um sujeito, cuja função é estabelecer relações simbólicas com o próprio corpo. No entanto, o corpo também participa na elaboração da existência apreendida na ordem simbólica pelo pensamento. Benjamin assinala, “o corpo é o que desperta justamente a dor profunda e pode igualmente despertar o pensamento profundo” (BENJAMIN, 1995, p. 248).

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.

**1. 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 delimita 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 por intermédio 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.

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 do parâmetro civilizatório.

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>2</sup> ao 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. Assim, a constituição da Cultura se realiza na identidade do espírito humano em si mesmo por intermédio da expressão da essência da espécie demarcada pela individualização do espírito da humanidade.

Portanto, a Cultura (*Kultur*) 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 concebida a partir da universalização do individual que realiza sua verdadeira identidade na Ideia.

No entanto, a Cultura (*Kultur*) malogrou diante do adestramento das massas e a perda da experiência. Às massas são impostos hábitos permeados de vestígios para preencher o vazio do sentido da existência. E como recusa ao vestígio do lar burguês a arquitetura do século XIX privilegia o aço e o vidro. “Pois os novos arquitetos [...]: criaram espaços onde não é fácil deixar vestígios” (BENJAMIN, 1995, p. 267) e

<sup>2</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).

inauguram o que ficou denominado “cultura de vidro” como observa Benjamin (apud SCHEERBART, 1995, p. 267).

O lar burguês 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. O burguês que habita esse interior precisou se desvencilhar de toda experiência, deixando os rastros de sua existência. E nesse aspecto, a “cultura de vidro” é a condição de possibilidade que alimenta o sonho burguês de uma pseudocivilização, cujo princípio é conduzir a vida na esteira do progresso da ciência e da técnica como forma de edificar sua cultura utilitária.

Contudo, a cultura utilitária busca sobreviver à pobreza de experiência tentando sanar a dicotomia, natureza e técnica, primitivismo e conforto, pois não almeja novas experiências quando os hábitos são condicionados e enrijecidos. A cultura utilitária 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” (BENJAMIN, 1995, p. 247). 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 sociocultural através dos hábitos incorporados à formação subjetiva.

Nesse aspecto, a cultura utilitária se expande quando permite a técnica conduzir o ato criativo. Desse modo, é entregue a técnica o poder de delegar o que é arte, e assim, apropria-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 formadora de subjetividades condicionadas a hábitos de consumo que delineiam as aptidões de culto a mercadoria.

Contudo, a compreensão e a 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 da humanidade, remete ao controle da técnica transfigurada de ciência. A ciência sobrepuja a humanidade a partir do discurso burguês

de progresso que põe todos subservientes à técnica. Esta como uma “força fáustica” (Cf. SIBILIA, 2002, p. 43) impele todos 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 utilitária é fundamental no avanço técnico-científico e a educação é sua aliada na condução do futuro promissor alimentado pelo progresso. Este define o jogo que possibilita ou não a existência da cultura de dimensão antropológica e da Cultura (*Kultur*) como atuação do espírito (*Geist*) no mundo.

**2. 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 alimenta no imaginário do homem uma falsa emancipação sobrepondo à cultura e à educação 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 progresso. Assim, a racionalidade técnica subscreve o campo de ação do homem, sobretudo, no que diz respeito à ciência, à cultura de modo geral e a educação<sup>3</sup> do ponto de vista de sua aplicabilidade.

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. (BENJAMIN, 2002, p. 32)

<sup>3</sup> “Ao preferir a educação humanista – que encontrava no livro sua vitalidade -, a educação exige hoje a habilitação pragmática e a adaptação dos indivíduos às contingências do mercado, criando a figura do “especialista” – especialista que transmite a crença na “infallibilidade” ou na “certeza” de seu fazer restringindo o pensamento à apologia dos fatos como única dimensão importante do conhecimento -, ou criando a figura do “fracassado” – o inadaptado que passa à condição de “eterno necessitado”, socorrido pelo favor do Estado ou pela filantropia de instituições humanitárias” (MATOS, 2006, p. 17).

Todavia, ciência também pressupõe um ato de criação de um indivíduo ativo e desejoso mediado por um espírito verdadeiramente criador e comprometido com “a vida intelectual criativa” (BENJAMIN, 2002, p. 37-39). Assim, a educação que traduz o individualismo reflete uma sociedade que está comprometida com o “espírito profissional” subjugado ao Pragmatismo. Este 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 por meio da arte de viver com autonomia e liberdade.

Assim, a Cultura<sup>4</sup> (*Kultur* - pressuposto para o alcance da Civilização) e a cultura (expressão da identidade e solidariedade antropológica) se vinculam à apelação 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, rompendo definitivamente com a tradição do aprender com autoridade e autonomia.

A Cultura (*Kultur*) se apresenta como uma espécie de “símbolo romântico” (EAGLETON, 2005, p. 82), porque na condição de infinito, ela assume seu lugar no mundo mediado pelo espírito<sup>5</sup> (*Geist*) infinito encarnado na Europa. Dessa maneira, a Cultura (*Kultur*) 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 (*Kultur*) 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,

<sup>4</sup> Vale ressaltar, 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.

<sup>5</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).

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. (BENJAMIN, 1986, p. 83)

No referido ensaio, *O que os Alemães Liam, Enquanto Seus Clássicos Escreviam*, Benjamin deixa transparecer que a “institucionalização da tirania do minuto” impossibilita a atuação do verdadeiro espírito criativo, permitindo apenas a ação de um espírito educado por meio da “cultura média” como profetizara Goethe. Na verdade, o povo alemão fica refém do Idealismo alemão, cujo referencial se encontra no ideal civilizatório iluminista.

Na busca de espaço de fuga da banalização da proposta civilizatória, a Cultura (*Kultur*) tenta sobreviver e se efetivar designando 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, 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>6</sup>” de uma classe que deu origem a riqueza de ideias de um processo civilizatório.

Contudo, a Cultura (*Kultur*) falha quando utiliza os valores tradicionais burgueses de caráter persuasivo e dimensão moral, pois 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. A experiência coletiva que outrora é transmitida oralmente pela tradição se transforma apenas em 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

<sup>6</sup> Termo denominado por Benjamin para designar que o desvio da razão transformou esse patrimônio “a horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza onde os valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

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.

Ademais, a cientificidade em todos os campos do conhecimento humano é sempre estabelecida pela fragmentação do saber, em que 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, em que o próprio sujeito do conhecimento, habituado à fragmentação do saber, apreende a própria subjetividade aprisionada ao progresso que vislumbra o mundo assegurado da tecnologia e da ciência. Assim, presencia-se na Modernidade um homem desprovido de espírito, um total ofuscamento das ideias “claras” e “distintas” como provera Descartes (2003, p. 56).

Isso revela que o “patrimônio cultural” de uma geração que almejou a atuação do espírito no mundo é “substituído por um mundo antigenealógico, científico e técnico” (MATOS, 2010, p. 55). 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 proposta cultural de Goethe e Schiller e da própria noção de civilização é sobrepujada pela visão técnico-científica do homem na Modernidade.

Todavia, a proposta civilizatória do Século das Luzes que via na razão a emancipação do homem porque possibilitava a atuação do espírito (*Geist*) no mundo, malogra diante do poder da técnica. Esta assume a função do espírito e impõe a todos sua “força fáustica” devastadora e incontrolável que atinge a educação com sua promessa de progresso. E este prepara o campo visual de crianças e jovens a partir da apreensão de um sujeito que se constitui no campo simbólico e imaginário do futuro promissor.

Se inicialmente o Iluminismo não viu na narrativa uma aliada no processo civilizatório, jamais conseguiria alcançar seus objetivos, o esclarecimento de todos os seres dotados de razão. O Iluminismo pauta seu processo civilizatório a partir do domínio da natureza e da produção de subjetividades, elaborando novos mitos que conduz a humanidade ao domínio e a barbárie quando atrela civilização ao progresso técnico-científico. 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.

Na verdade, a Modernidade impulsiona uma herança cultural pelo ressentimento das massas que responde à apropriação da tradição através da *mimesis* do consumo de bens, não por seu valor de uso como bens necessários, mas por seu valor de troca. É a cultura utilitária que traz em seu bojo o fardo da tradição dos valores burgueses e o peso do *status quo*. 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*.

### **Considerações Finais**

A cultura e a educação dependem das ações de subjetividades que incorporem 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 da vivência fugaz e vazia de sentido e significado. A saída é uma via aprisionada ao que está em voga para grande maioria, facilitando ações que privilegiam juízos de valores imersos no controle emocional dos sujeitos por meio 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 priorize o *status quo* vigente. São saídas sempre submetidas ao sistema que condiciona as subjetividades à educação pautada no modelo de consumo, em que o acúmulo dos bens não corresponde ao consumo dos bens necessários à sobrevivência. Isto cria indivíduos obedientes ao poder da mercadoria que os impulsiona a sempre buscar 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, em que o “valor de uso” já não se insere no consumo de bens necessários, mas no poder que o consumo

pode propiciar ao *status* social. A mercadoria uma vez subjetivada passa a conduzir as escolhas que determinam as ações do homem. Nesse contexto, a própria dinâmica do ato de educar é comprometida por esse processo de subjetivação.

A educação para o consumo impõe o peso do *status quo* às crianças e jovens por meio do mercado de bens culturais. Estes alimentam e fortalecem a informação e a comunicação como espaços de disseminação das vias de saída da crise. 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 visualizando o sentido e o significado da educação, sobretudo, o grupo dos desfavorecidos cuja única preocupação é sobreviver. Para os desfavorecidos, a sobrevivência não depende do modelo de educação instituída.

Atualmente, a educação vive o paradigma da empregabilidade cuja característica é uma instabilidade geral. Diante disso, o Capitalismo demarca seu espaço de fuga da crise no Setor de Serviços, criando postos de trabalho temporário para movimentar a economia, delimitando o discurso da empregabilidade. Nesse contexto, qualquer espaço é local de aprendizagem porque a tirania da imagem comungada também pelo discurso da empregabilidade determina o conteúdo a ser ensinado.

Desse modo, a própria a educação incorpora a dinâmica dos *fast food*, facilitando a tirania da imagem invadir escolas e universidades disseminando o discurso da boa estrutura, ambiente de diversão, juventude descolada e conectada às informações das comunidades virtuais. É nessa dinâmica que o corpo é capturado, favorecendo sua participação na constituição da ordem simbólica de apreensão da cultura e da educação mediadas por subjetividades fractárias.

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 Bibliográficas**

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos.** São Paulo: Cultrix, 1986.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas.** Porto: Rés-editora, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo.** São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

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