

**Cultura de massa:
anotações de um educador**

Alarcon Agra do Ó¹

*Licenciado em História e Mestre em educação pela UFPb.
Professor da área de Teoria e Metodologia da História
do Departamento de História e Geografia,
Coordenador de Prática de Ensino no
Curso de Licenciatura em História
da Universidade Federal da Paraíba
(Campus II - Campina Grande).
E-mail: alarcon_agra@uol.com.br*

"(...) note-se que o bem e o mal não se dizem senão relativamente, de maneira que uma mesma coisa pode ser chamada boa ou má conforme as diversas relações, assim como se dá com perfeito ou imperfeito."

B. Espinosa,
Tratado da correção do intelecto.

As "anotações" aqui reunidas foram compostas para uma discussão com alunos calouros (semestre 2000.2) do Curso de Graduação em Arte e Mídia do Centro de Humanidades da UFPb (Campus II - Campina Grande). O texto guarda ecos da agradável troca de idéias então praticada, e aos meus colegas de então agradeço pela paciência e pelo muito que me ensinaram; no entanto, não desejo dividir com ninguém eventuais imperfeições do que está aqui exposto.

É importante registrar, de início, que imediatamente após aceitar o convite para o debate que deu ensejo à composição do presente texto, duas sensações distintas me atravessaram. Primeiro, lógico, tomou-me a satisfação do debate de idéias, prática que sempre oxigena a produção acadêmica. Em seguida, num contraponto à alegria inicial, o medo veio e se instalou. Vou falar de quê? Vou dizer o quê? Devo confessar que aceitei falar tendo mais dúvidas que certezas sobre o tema? Devo enunciar, de imediato, que o pensamento social (e o educacional, principalmente) encontra na questão da cultura (e nas suas derivadas) um dos campos mais fecundos de... indagações? E se esse meu lugar de "perguntador" provocar um anticlímax e frustrar a todos? O que fazer?

Este medo veio a mim embalado pelo eco da voz de um pensador ao qual me refiro com certa freqüência na minha produção. Gilles Deleuze, enfim, repetiu diversas vezes que o pensador adequado para o tempo presente não é aquele que fala de tudo um pouco, como se fosse dotado de um saber essencial básico que lhe permitisse entender todo o real, mas sim um indivíduo capaz de pensar apenas aquilo que o provoca, aquilo que o incomoda.

A dicotomia entre essas duas identidades se daria, ao ver de Deleuze, exatamente em função da concepção de mundo que cada um dos "intelectuais" teria e faria funcionar no seu pensamento. Para o primeiro, o "intelectual universal", o mundo

possui uma lógica interna que lhe determina o funcionamento, e para saber qualquer coisa sobre a realidade basta desvendar essa verdade íntima. Na medida em que este desvendamento obtém sucesso, seu autor torna-se capaz de entender tudo e todos – vez que “conhece” a essência do mundo, aquilo que, sob as aparências do sublunar, lhe dá sentido, forma, cor, significado.

O segundo pensador, o “intelectual específico” (a expressão é de Michel Foucault), não tem respostas para tudo justamente porque não consegue imaginar que tudo tenha a mesma base ontológica, ou seja, que tudo partilhe de um mesmo destino comum desde a sua origem (e até o seu desfecho). Ao seu ver o mundo é aquilo que percebemos como existente, e ele é um efeito circunstancial (histórico) de arranjos de poder e de saber, que só se dá ao pensamento a partir de questões pontuais, politicamente propostas. Para o intelectual específico, então, questionar a cultura de massa só é possível se esta for uma questão que esteja incomodando, interferindo na sua relação consigo e com o mundo. Ela só faz sentido para o pensamento se nele introduzir uma brecha, e enfrentá-la não será jamais buscar respostas universais, mas sim construções provisórias e relativas a lugares específicos do pensamento (Cf. Foucault, 1989a; 1989b).

Resolvi então enfrentar o medo tentando assumir a máscara do “intelectual específico”, arrumando as informações de que disponho e as inquietações que a questão da cultura de massa me provocam (no horizonte imediato das minhas preocupações de ensino e pesquisa), e vindo provocar se não um entendimento mais apurado ou mesmo mais erudito acerca da questão, pelo menos alguma descontração com o desnudamento das minhas incertezas.

Não estou, aliás, fazendo mais do que vivenciar o meu personagem preferido (o professor envolvido com a formação de futuros professores): aquele que pergunta e faz nascer perguntas, mas que do qual não se devem esperar respostas... É o que pergunto é: o que um educador (que tenta formar outros educadores) pensa quando se debruça sobre as questões tantas da cultura de massa?

Para possibilitar o enfrentamento de tal esfinge, vou me valendo de autores e obras (intercessores, diria mais uma vez Deleuze) com os quais venho dialogando e nos quais venho encontrando ferramentas para pensar o mundo e força para vivê-lo.

* * *

De acordo com Jorge Larrosa, num texto em que discute algumas questões a partir de estudos de Gianni Vattimo, a nossa história recente é marcada de maneira profunda pela importância da comunicação generalizada; nosso mundo poderia assim ser percebido como *“uma sociedade na qual os aparatos de comunicação de massa (...) são determinantes para a produção, a reprodução e também para a dissolução disso que chamamos de realidade”* (1998: 51). Assim, a cultura de massa assume foros de objeto prioritário para o pensamento social, e um posicionamento de crítica apriorística da comunicação de massa pode muito bem ser concebida não como ingênuo, mas como politicamente equivocado, ou mesmo perigoso. Ignorar os efeitos da espantosa proliferação de signos e significados provocada pela eclosão dos meios de comunicação de massa, negar-se a pensá-los com cuidado, é abrir mão de um dos mais fascinantes temas do nosso tempo. Talvez, como fala Larrosa a partir das idéias de Vattimo, o nosso mundo não consiga mais discernir entre “realidade” e “interpretação”, e entender isso só parece ser possível se não nos furtarmos a considerar o que faz com que isso ocorra, e o que daí decorre (Larrosa, 1998: 53-54).

Lígia Averbuck (1984) nos fornece um quadro semelhante, quando dimensiona a indissociabilidade entre a comunicação de massa e a experiência histórica moderna (notadamente após o século XVIII). Ao seu ver, desde então as mudanças sociais que nossa formação histórica vem sofrendo não se deram de forma alguma desvinculadas de profundas transformações nos modos pelos quais os sujeitos agenciam as informações. E aí estariam os meios e os limites expressivos característicos do nosso tempo: imaginamos e vivemos o real através, também, da gramática permitida pelo que resulta de nossas relações com os meios de comunicação de massa.

Ao que parece, então, falamos de nossas entranhas quando tratamos da cultura de massa. Mas, enfim, o que estamos dizendo quando pronunciamos essa expressão? O que está implicado na construção de tal objeto? O que silenciemos, no movimento dessa pronúncia? (Garcia & Valla, 1996)

Segundo Félix Guattari, ao pronunciarmos a palavra cultura estamos codificando sob um único termo experiências culturais dinâmicas, multidirecionais, polifônicas, heterogêneas. Reunir tudo sob uma única palavra é uma armadilha do idioma, que imagina conter sob poucas letras e sons uma pluralidade verdadeiramente incontrolável de possibilidades e de experiências. O fato de que é possível, para uma determinada experiência histórica, falar na sua cultura traduz para Guattari o silenciamento do fato de que não é possível, honestamente, segmentar e autonomizar as esferas de semiotização que constituem o movimento da história de qualquer povo. A música, a pintura, o comércio, a pornografia, a religião, a língua, os hábitos corporais, a higiene, a memória – tudo isso se dá enredado, mesclado, e cada um desses elementos só é segmentado e isolado dos demais pelo desejo capitalista de esmiuçar o real e dele ter um controle contábil (1993: 15-16).

Guattari nos permite pensar a cultura, assim, não como uma cristalização atemporal e rígida de hábitos e valores transcendentais, mas sim como um conjunto historicamente articulado de práticas de significação. A partir de tal ângulo, a cultura é entendida como um modo historicamente articulado de experimentar o mundo – logo, as práticas culturais não podem (se quisermos ser éticos) ser vistas a partir de lentes morais, mas sim de lentes que respeitem as condições históricas de produção e de fruição dos bens culturais. Não por outro motivo Marisa V. Costa ressalta o quanto é inadequado e desnecessário “o emprego de categorias avaliativas” no exame de produções culturais (Costa, 1998: 41; cf. Silva, 1999: 131-137).

A cultura, afinal, não é algo restrito a poucos, nem tampouco uma caricatura das tradições de um povo: ela é, exatamente, o solo plástico no qual se produzem as regras de construção destas tradições, e no qual tais tradições se mostram, se entrelaçam, se transformam. A cultura é a pele de que somos imagetivamente feitos, e com a qual continuamente nos moldamos e moldamos o mundo – sempre em relação aos movimentos dos outros que nos rodeiam e nos atravessam. A cultura é uma prática social – logo, um lugar no qual e a partir do qual se dão jogos de significação e subjetivação. Isto nos leva a pensar que aquilo que determinada experiência cultural entende ser um valor universal e transcendente é tão somente a cristalização de um modo de ver e viver o mundo, petrificado pelos jogos de poder (Costa, 2000: 33-35).

Tais idéias, quando acionadas no sentido da problematização da “cultura de massa”, permitem entendê-la como sendo um texto complexo e multifacetado, como uma organização singular de sentidos e de modos de ser que, longe de existir de forma passiva e apenas demonstrativa junto à população, gera efeitos, institui e faz circular modos singulares de ser e de existir. A cultura de massa não é aqui vista como apenas a exposição a cada vez mais sujeitos de uma certa produção

simbólica. Ela é, antes de qualquer coisa – como, de resto, toda produção cultural, toda ação dos homens – um arranjo de elementos anteriormente desconexos e que passam a fazer sentido a partir da forma como são agenciados e dados ao público, que é fundamentalmente vivido aí como público consumidor (Costa, 1998; Silva, 1999: 131-137).

A cultura de massa, por esse prisma, é uma construção socialmente possibilitada pelas condições imagéticas e técnicas de nossa sociedade, possuindo – grosso modo – um substrato comum no qual podem ser identificados elementos semelhantes: a estrutura narrativa, a problemática ideológica, os modos de endereçamento, os lugares de sujeito legitimados etc. Ela é, assim, um campo discursivo amplo que se constitui a partir da combinação de significações e formas de expressão pinçadas pela mídia (o lugar da comunicação de massa) de espaços sociais os mais variados e arrumados de sorte a que determinados produtos culturais sejam percebidos por segmentos cada vez mais ampliados do público como merecedores de um consumo rápido, intenso.

Não estou entendendo, no entanto, que haja uma “cultura de massa” atemporal e universal. O seu conceito – como aliás nenhum outro no campo dos estudos culturais – não se permite aos desejos de fixidez que a teorização social já abandonou há certo tempo. A cultura de massa à qual me refiro é algo que está em constante mutação e seus significados não transcendem sua experiência histórica mais imediata. Ela é um conjunto de construções simbólicas que, precedendo os sujeitos, os constituem enquanto os atravessam e por eles são atravessadas (Costa, 1998: 40).

Entender a cultura de massa, então, não deve se dar através da investigação de sua origem, ou da tentativa de desvendamento de seus “compromissos ideológicos” fundantes – no sentido de que tal análise se faria por meio da escavação de uma suposta profundidade do objeto. A sugestão do campo ao qual me ligo é no sentido de que talvez seja mais interessante tentar mapear as formas pelas quais certos produtos culturais são tornados possíveis numa dada formação histórica, e quais os efeitos que eles geram: que sentidos pretendem dar ao real, que modos de ser legitimam para os sujeitos. Ou, em outras palavras: talvez devêssemos contar a história da emergência da cultura de massa como a história do consumo de elementos culturais anteriormente dispersos e circunstancialmente re-arranjados e, em seguida, contar a história da existência desse novo material como sendo a história de algo que se dá ao consumo, consumo este codificado e regulado pela enunciação do produto mas mesmo assim capaz de ser reinventado incessantemente pelo público (Certeau, 1994).

Nesse sentido, parece ser fundamental considerar a observação colocada pelos estudos culturais, que ressaltam o quanto a própria denominação “cultura de massas” traduz a desqualificação, em nome de uma suposta “alta cultura”, de experiências “populares”. Ao nomearmos certos elementos culturais como “de massa”, estamos – como em qualquer procedimento de identificação – estabelecendo uma diferença entre aquilo sobre o qual nos voltamos e um outro, que passa a compor nessa relação um papel de fiador da nossa capacidade de significar. Quando, enfim, identificamos uma música, ou uma atração da TV, ou um modo de decorar os lares como sendo exemplos da “cultura de massas”, não estamos senão constituindo este objeto específico como algo que, por sua definição mesma, se separa e se diferencia dos elementos característicos dos modos estabelecidos socialmente como sendo de melhor qualidade. A cultura, não podemos esquecer, é um campo de luta no qual estão em jogo questões de significação e, mais, de legitimação: quando tratamos dela não estamos, jamais, afastados das tramas de poder e saber que nos constituem e nos permitem constituir o outro.

Como diz Tomaz Tadeu da Silva, *"o que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos" envolvidos; a cultura não é uma experiência neutra ou desprovida de implicações profundas, na medida em que ela "é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser"* (1999: 134).

E o que tudo isso tem a ver com a educação? Ora, tem tudo e mais um pouco. Afinal, a cultura de massa é a vilã da escola, para alguns discursos, e uma aliada em potencial, segundo outros – ou seja, de um lado a outro, ela é um interlocutor do qual não podemos prescindir gratuitamente.

Para alguns, a excessiva porosidade de nossa experiência histórica aos fenômenos midiáticos (a cultura de massa se realiza nas mídias) é, em si mesma, um grave problema, na medida em que isso implica tanto na vulgarização de elementos culturais só adequadamente vivenciados na pureza das suas formas originais, o que levaria a uma perda de densidade das obras – quanto na legitimação de formas de consumo sem qualidade, vez que seriam praticadas por cada vez mais segmentos populares desprovidos de capital cultural suficiente para a efetiva compreensão do que é exposto. A educação perderia duplamente com a cultura de massa: num sentido, seria atropelada pela capacidade inesgotável da mídia e, principalmente, das suas das novas tecnologias, de atrair e prender a atenção dos escolares. Em outro sentido, perderia espaços na medida em que os produtos culturais massificados não necessitam, para sua fruição, de um aparato de categorias e de códigos dos que a escola se especializou em produzir e transmitir.

Num sentido contrário pensam os que não privilegiam a obra, mas sim a relação que com ela estabelecem os seus usuários (consumidores). Assim, não se esconde o fato de que a cultura de massa tem regimes de produção e de fruição singulares em relação a outros registros estéticos – mas o foco da análise deixa de ser o suposto prejuízo que daí decorre, para ser a questão: e que espaços podemos ocupar aí? Como transitar nesse cenário? Que caminhos trilhar? Ao que imagino, são questões das quais não podemos nos furtar.

* * *

O que posso concluir do que está dito até aqui é relativamente simples: aquilo que nomeamos como a cultura de massa não existe previamente à nossa categorização. É cultura de massa aquilo que, pondo-se diante de nós para ser consumido, nos torna mais iguais, mais receptivos à lógica do consumo e do descarte (típica da sociabilidade contemporânea), não havendo no entanto correspondência imediata entre este ou aquele produto e o seu caráter de massificado. Isto vai depender da forma como nos educamos para recebê-lo, para consumi-lo.

E, aqui, devo dar um exemplo, a partir do qual derivará a última parte de minha análise.

Nós, educadores, notadamente quando estamos atuando junto à escola básica, com frequência nos sentimos meio que invisíveis aos olhos dos nossos alunos – os quais, ao que parece, só conseguem ver, ouvir e desejar personagens que lhes são apresentados, de forma massificada, pela mídia: Sandy e Junior, as bandas baianas, as garotas sem roupas das revistas, o KLB etc. E isso nos incomoda: o tempo e a energia que nossos pupilos despendem com seus ídolos nos parece subtraído exatamente da atenção que a nós deveria ser dedicada, e com facilidade conseguimos colocar em funcionamento uma maquinaria de desqualificação de tais

produtos culturais (para muitos de nós, “sub-produtos”...), baseada na idéia de que a aprendizagem de valores adequados e dos conteúdos necessários à formação dos jovens contemporâneos se encontra prejudicada pela excessiva atenção dos educandos a tais astros, estrelas, mercadorias.

Mas creio que tanto horror é inadequado. Talvez estejamos perdendo uma excelente oportunidade de deixar o currículo ser atravessado por questões de interesse dos alunos. Talvez estejamos desqualificando rápido demais aquilo de que nossos educandos se valem para o prazer estético. E talvez, assim, estejamos deixando de educá-los para a fruição de experiências para eles básicas, num certo grau até mesmo necessárias. Talvez esse nosso purismo (marcadamente elitista e conservador) nos impeça de modular de forma diferente nosso olhar, nosso sentir, estreitando ao mesmo tempo nossa percepção dos movimentos culturais contemporâneos e nos impedindo que sejamos interlocutores confiáveis para nossos alunos.

Regina L. Garcia e Victor V. Valla (1996) já nos ensinaram o quanto o fracasso de algumas práticas educativas se deve exatamente à incapacidade de entendimento mútuo dos interlocutores aí envolvidos. Ao que parece, o lugar de sujeito do “educador” está cristalizado de uma determinada maneira que barra a possibilidade de legitimação de formas expressivas (logo, significativas) dos alunos, os quais se sentem marginalizados pela escola e, por conseguinte, absolutizam os registros estéticos que lhes são mais próximos. O etnocentrismo que atravessa e constitui a docência moderna é um obstáculo de difícil transposição, o que acarreta diversos prejuízos para os sujeitos envolvidos e para a prática pedagógica em si. As salas de aulas se transformam em ambientes nos quais há ruído, mas há pouquíssima comunicação, o conhecimento dos alunos sendo por definição subalternizado. Com isso, como se imagina, há um sensível reforço na lógica assimétrica que caracteriza a nossa formação histórica.

Se, por exemplo, não conseguimos a atenção de nossos alunos no mesmo grau de intensidade que um filme com alguma mega-estrela, será que talvez a saída não seja inventar formas de recepção menos moralizadas? (Pacheco, 1991) Talvez, creio, não devamos anatemizar os que preferem o Hanson a Bach, mas sim aproveitar para problematizar os Hanson, tornar sua emergência e sua existência em objeto da atenção das salas de aula, suas músicas e seus shows nos servindo de território para aprendermos e ensinarmos a língua inglesa, os meandros da produção cultural contemporânea, a produção de identificações entre fãs e ídolos na adolescência, a geografia das agendas dos eventos etc. Isso, em todos os momentos, fazendo com o que o estudo se faça não somente sobre os Hanson, mas, quem sabe, se faça também como um lugar de estímulo para que os estudantes se sintam capazes de, eles também, produzirem o seu som, o seu show.

O currículo escolar, sabe-se, não é uma transposição neutra e mecânica de saberes para a vida dos estudantes: é, mais que qualquer outra coisa, uma maquinaria social (e cultural) complexa e que se apresenta entre nós como “um campo de luta em torno da significação e da identidade”. A cada verdade enunciada o que temos à mão é, apenas, um esforço de cristalização de verdades parciais, inventadas historicamente; nesse sentido, aquilo que elegemos como alvo legítimo da nossa intervenção pedagógica “não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder” que conformam aquilo que nomeamos como o real. Quando tomamos distância, desde nossas salas, em relação aos produtos culturais que compõem o cotidiano de nossos alunos (só deles?), legitimando apenas referências que aprendemos que são as “cultas”, estamos efetivamente desqualificando os modos de relação com o mundo que em grande medida definem o viver dos educandos. Num mesmo gesto negamos a validade de sua experiência e nos negamos a, com eles, pensá-la para além da sua cotidianidade. Mas não precisamos ser assim:

cabe-nos fazer diferente (Silva, 1999: 134-137).

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ-URIA, Fernando. "Microfísica da escola". **Educação & Realidade**, v. 21, n.2, jul.-dez./1996, pp. 31-42.
- AVERBUCK, Lígia. "A propósito da literatura e outras formas (narrativas) de nosso tempo". In: AVERBUCK, Lígia. (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, pp. 03-08.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. "Currículo e política cultural". In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 37-68.
- _____, "Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura". In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 29-46.
- DELEUZE, Gilles. "Sobre as sociedades de controle". In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, pp. 219-226.
- FOUCAULT, Michel. "Os intelectuais e o poder". In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989 a, pp. 69-78.
- _____, "Soberania e disciplina". In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989 b, pp. 179-191.
- GARCIA, Regina Leite. & VALLA, Victor V. "A fala dos excluídos". **Cadernos Cedes**, n. 38 (A fala dos excluídos), ago./1996, pp. 09-17.
- GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LARROSA, Jorge. "Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação". In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 48-63.
- PACHECO, Elza Dias. (org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- POKEWITZ, Thomas S. "História do currículo, regulação social e poder". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 173-210.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "O projeto educacional moderno: identidade terminal?". In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, pp. 245- 260.
- _____, **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____, **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VARELA, Julia. "O estatuto do saber pedagógico". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 87-96.

Nota

1) O autor pesquisa as implicações pedagógicas do pensamento dito pós-crítico e a história dos educadores que lutam contra a aids no Brasil.

RESUMO CULTURA DE MASSA: ANOTAÇÕES DE UM EDUCADOR

RESUMO Neste artigo se esboça uma discussão acerca das difíceis relações entre a educação escolar e os bens culturais massificados.

Palavras-Chave: Cultura de Massa; Mídia; Educação.

ABSTRACT MASS CULTURE: ANNOTATIONS OF AN EDUCATOR

In this article a discussion is sketched concerning the difficult relationships among the school education and the massifying of cultural heritage.

Keywords: Mass Culture; Media; Education.