

TEMA 4 - PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
ABORDAGENS, TEMAS E PROBLEMAS

Conferências

**Novos problemas e temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria
Crítica da Sociedade**

*Bruno Pucci*¹
PPGE/UNIMEP

Quando fui convidado pela organização do Simpósio Internacional para participar como expositor desta mesa-redonda, ficou combinado que abordaria a temática a partir de minhas investigações no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, pois, mesmo pertencendo ao GT Filosofia da Educação, da ANPED, desde sua criação, não teria tempo suficiente para fazer levantamento, sistematização e análise dos novos problemas e temas surgidos em Filosofia da Educação nos últimos dez anos no Brasil.

Falo, portanto, do interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, que teve início em agosto de 1991, na UFSCar e, atualmente, congrega pesquisadores em Filosofia da Educação da UNIMEP, da UNESP-Araraquara e tem ainda vinculação orgânica com pesquisadores da UFSC, da UEM, da PUC-Minas, da UNESP-Marília e da UNESP-Presidente Prudente. Vou levantar apenas alguns temas, em Filosofia da Educação, que, se não são novos pelos seus títulos, talvez o sejam pelo referencial e pela metodologia com que são abordados.

O GEP Teoria Crítica e Educação, nos primeiros dez anos de sua existência, tendo como mediação cinco projetos de pesquisa apoiados pelo CNPq, apresentava como preocupação primeira “conhecer mais a fundo as contribuições teóricas e metodológicas da Teoria Crítica e, a partir desses elementos, desvendar-lhe a potencialidade formativa”. E, quando falava em Teoria Crítica, referia-se fundamentalmente aos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, especificamente a Horkheimer, Adorno, Benjamin e Marcuse. Dentre eles, o mais pesquisado foi, sem dúvida, Theodor Adorno. Se fosse o caso de se estabelecer uma ordem entre eles, em termos de autores por nós pesquisados, seria: Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse.

¹ Professor Titular do PPGE/FCH/UNIMEP, pesquisador do CNPq e FAPESP e coordenador do GEP Teoria Crítica e Educação.

Como se pode observar, esses teóricos frankfurtianos são, antes de tudo, filósofos, sociólogos, estetas, literatos e não teóricos da educação. Mas é verdade também que todos eles, como professores universitários (com exceção de Benjamin), foram também educadores, escreveram ensaios e proferiram conferências sobre questões educacionais. Theodor Adorno, por exemplo, não escreveu nenhum livro específico sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Assim, na coletânea *Palavras e Sinais: modelos críticos* (1995), constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais: “A educação após Auschwitz” e “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”. Do mesmo modo, na coletânea *Sociológica* (1996), com textos de Adorno e Horkheimer, há um ensaio, de Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado “Teoria da Semicultura” (1996, p. 388-411). Em 1995, Wolfgang Leo Maar traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno, sobre a educação, e publicou-as no livro *Educação e Emancipação* (1995b). São elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação – para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e Emancipação”. Nessas conferências apresenta Adorno sugestões concretas sobre a relação teoria-prática educacional, contribuindo um pouco para amenizar a imagem do crítico apenas negativo, predominante em seus escritos.

Os projetos de estudos e pesquisas sobre o potencial formativo presente nos escritos frankfurtianos nos levaram a levantar a hipótese de que Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos do que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Livros como *Minima Moralia* – formas estético-filosóficas de se tratar questões éticas da contemporaneidade; *Dialética do Esclarecimento* – análise do percurso sinuoso da razão moderna por entre os caminhos sedutores do saber e da técnica, em suas expressões filosóficas, éticas, culturais e psicológicas; *Notas de Literatura* – que pinça artistas, literatos, obras de arte, acontecimentos e instituições culturais e, em forma de anotações e de ensaios, cria, de maneira lúdica e estética, constelações originais, que formam a percepção e a sensibilidade crítica; *Dialética negativa* – um conjunto infindável de pequenos fragmentos que gesta em seus corajosos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética* – que expressa as tensões entre a obra de arte e a sociedade que abriga. Todos esses escritos, eminentemente filosóficos, estéticos, literários educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de idéias e

de caminhos presentes em suas entranhas. Nestes – apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios explicitamente educacionais – encontramos subsídios mais fecundos para se pensar a educação, a formação cultural. E é particularmente deles, mas não só deles, que vamos extrair os novos temas em Filosofia da Educação.

O primeiro tema se refere ao conteúdo de nossos projetos desenvolvidos durante os primeiros dez anos de pesquisa: o potencial educativo do pensamento crítico. Desenvolvemos essa temática em, pelo menos, dois momentos significativos de nosso processo de investigação. Primeiramente, por ocasião da elaboração do artigo “Teoria Crítica e Educação”, escrito em 1993 e publicado, pela primeira vez, em 1994, no livro *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural da escola de Frankfurt*. Ao analisar a educação nos horizontes da Teoria Crítica, introduzimos, como subtópico primeiro do ensaio “a função educativa do refletir”: quando você reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo, da mesmice. Isso é formativo. Marcuse resgata essa conotação ao analisar a força do pensamento dialético em seu livro “Razão e Revolução”. Diz ele:

[...] o pensamento dialético torna-se negativo em si mesmo. Sua função é romper com a auto-confiança e auto-satisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do mundo estabelecido das coisas. (MARCUSE, 1988, p.124)

O potencial formativo do pensamento crítico é enfatizado por Adorno no ensaio “A Educação após Auschwitz” (In: COHN, 1986, p.35): “A Educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica”; e, também, no texto “Teoria da Semicultura”: “(...) a formação não tem nenhuma outra possibilidade de sobreviver senão pela auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que se transformou” (ADORNO, 1996, p.73); e em muitos outros ensaios de sua ampla produção. Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa, para Adorno, a busca da autonomia, da auto-determinação kantiana. E a educação, enquanto esclarecimento, mesmo não podendo evitar o reaparecimento da barbárie, pode ajudar a gerar um clima de auto-consciência e de resistência aos atos bárbaros (PUCCI et. al., 1994, p.46-48).

O tema “o potencial educativo do pensamento crítico” aparece, num segundo momento, em nosso livro *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Essa idéia que compõe o título do livro e, como conseqüência, perpassa e orienta o livro todo, se

faz destaque no capítulo III, no tópico “o poder educativo do pensamento auto-reflexivo”. Uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refere-se à defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. Adorno defende a composição de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. O dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis tanto pela sua essência, como pela sua aparência. Nas *Minima Moralia* lemos: “(...) é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1992, p.58). A idéia da auto-reflexão crítica como potencial formativo aparece sobremaneira nos livros filosóficos e estéticos de Adorno. Quero resgatar aqui apenas alguns elementos presentes nos aforismos da *Dialética Negativa* (1975). O nome dialética começa dizendo que os objetos são mais que seus conceitos, que contradizem a norma tradicional da *adequatio rei et intellectus*. Há, sim, uma adequação – identidade – que nos permite dizer que tal conceito se refere a tal realidade. É impossível o pensar sem definir, determinar, buscar semelhanças. O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. Esta é plurívoca, sempre seduz o intelecto a penetrá-la mais. Resguarda sua intimidade e se desnuda como um outro diferente da imagem que a quis esgotar. Daí, para Adorno, a proeminência do objeto sobre o sujeito no processo do conhecimento. O pensamento identificante, visto não como momento de um processo, mas absolutizado como fim em si mesmo, produz a aparente equiparação do desigual, realidade e conceito. E uma razão não reflexiva se cega até a loucura quando encontra algo, desigual, que escapa a seu domínio. Mantém travada a contradição. Esta, porém, é o não-idêntico, que, quando se choca com seu limite, é para forçar a superação (PUCCI et. al., 2000, p. 75-93; p.109-115). É esse esforço infindo do conceito de ir contra o próprio conceito, na tentativa de expressar o inexprimível, que transforma o pensar crítico em formação, que educa, sensibiliza e o impele à práxis.

Mas, por que a valorização do pensamento crítico, da auto-reflexão, do esclarecimento, da dimensão teórica, se tornou tão importante nos tempos de Adorno (1940-1970) e continua, a nosso ver, importantíssima nos dias de hoje? Podemos dizer que alguns dos problemas fundamentais que Adorno enfrentava, na academia e na sociedade, eram o positivismo, o pragmatismo, a aversão à teoria. No ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis” (1995a), está o frankfurtiano examinando a relação entre teoria e práxis, tendo como pano de fundo as manifestações estudantis de 1968, na Europa, e questionando o pragmatismo acentuado do movimento que, atrelando a teoria à prática

estudantil, enfraqueceu a prática e por conseqüência a teoria também. Afirma o texto: “Aquele que pensa opõe resistência” (...). Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995a, p.210). Pensar é ser ativo, ir contra corrente, contra o instituído, é querer contar a história de um objeto de outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico. Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca como evidência outros elementos desconhecidos até então, que podem conduzir para além da violência presente na situação, mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava. Isso, para Adorno, “assume incalculável relevância para a relação entre a teoria e a práxis” (1995a, p.210), pois o pensamento reflexivo não apenas aponta tessituras segmentadas, curtos-circuitos antes não detectados, mas também gera inquietação, anseios de mudança, e “a teoria, por sua autonomização, se converte em força produtiva, transformadora” (1995a, p.229). Adorno justifica o poder intervencionista da teoria: “sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele” (1995a, p.229). O pensamento que tateia o objeto em suas diferentes partes, que dele se aproxima insistentemente, não se contém na pura observação, ele quer levar avante seu processo de intervenção. E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade práxica e formativa do pensamento reflexivo: “Todas as vezes que intervimos de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria” (1995, p.229).

A partir das colocações feitas, levanto a seguinte questão: não é da maior importância resgatar o potencial formativo da teoria, do pensamento crítico, de um momento histórico em que o apelo a ser um “homem pragmático”, “programático”, “propositivo”, nos invade os incontáveis poros de nosso espírito e os enfadonhos minutos de nossa existência?

O segundo tema que queremos destacar assim se intitula: Formação, Indústria Cultural e Semiformação. Nosso Grupo de Pesquisa surge no interior de um programa de Pós-graduação em Educação; portanto, os conceitos de “formação” e “semiformação” acompanharam desde o início nossas leituras e estudos. A categoria alemã *Bildung*, traduzida por nós como *Formação Cultural*, é abrangente e contempla em sua constituição a educação, tomada em sentido amplo, bem como a educação escolar. A categoria *Halbbildung*, traduzida, a princípio, como *semicultura* (1992) e, posteriormente, como semiformação (2003) se caracteriza não como um meio caminho para a formação cultural (semi), mas, antes, como um impedimento direto à formação. Adorno escreveu um ensaio educacional intitulado *Theorie der Halbbildung*, que se tornou para nós uma das primeiras experiências gratificantes e coletivas de tradução a serviço das pesquisas do GEP. Por sua vez, a categoria *Indústria Cultural*, criada por

Horkheimer e Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento* (1944-1947), traduzida adequadamente a transformação dos bens culturais em bens de mercado, no processo de constituição do capitalismo. Essas três categorias, tensas e interligadas entre si, orientaram inúmeros debates e produções acadêmico-científicas de nosso Grupo de Pesquisa. Podemos relacionar algumas delas: “Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar e ocultar a realidade” (COSTA, 1994); “A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação” (PUCCI, 1998); “Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico” (FABIANO, 1998); “Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia” (ZUIN, 1999).

O fenômeno de massificação da cultura, da formação espiritual e do ensino escolar, graças ao desenvolvimento do sistema capitalista e, em seu interior, das novas tecnologias de comunicação, faz com que categorias adornianas, como indústria cultural, semiformação, e formação, utilizadas nos anos 1940-1950, se tornem bem mais atuais e até mais expressivas de nossa realidade. Talvez por isso que o ensaio, “Teoria da Semiformação”, se tornou um dos textos mais utilizados pelos pesquisadores do grupo em seus trabalhos científicos e acadêmicos. Artigos se dedicaram ao seu estudo, dissertações e teses se serviram da “semiformação” como categoria norteadora de suas análises. De fato, “Teoria da Semiformação” é instigante, denso de ser abordado e sempre oculta alguma surpresa, a ser desvendada na leitura seguinte. Além de que o processo semicultural, expressão primeira da onipresença da indústria cultural no mundo contemporâneo, é mais abrangente do que se pensa. Seus sintomas se fazem observar por toda parte. Não são fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em suas diferentes dimensões. Não constituem expressão danificada apenas das classes subalternas, do campo ou das periferias das grandes cidades; estão presentes e atuantes mesmo no estrato das pessoas cultas. Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade.

Adorno, no final dos anos 1950, ao analisar a crise da formação cultural de seu tempo, nos fazia ver que lutar com firmeza pela formação depois que a sociedade a privou de sua base é algo fora de moda; no entanto, a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que a formação tinha se transformado (ADORNO, 2003, p.27). Já vimos isso. Se, na era das revoluções mecânicas, lutar pela formação na educação escolar era anacrônico, como persistir nesse ideal, nos dias de hoje? E o que significa formação em tempos de capitalismo global?

Para Adorno, no ensaio *A Filosofia e os Professores*, “a formação cultural só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos” (1995, p.64). Ela corresponde antes “à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender” (1995, p.64).

Giacóia Junior extrai do ensaio acima análises que nos ajudam a entendê-la melhor. Para ele, “formação” traduz a categoria alemão *Bildung*, que pode ser entendida como “formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; (...) cultivo espiritual, cultura” (2004, p.01). Para Giacóia Junior, duas palavras são escolhidas inicialmente por Adorno para aludir à *Bildung*: pessoas bem formadas são aquelas que têm “horizonte” e “sensibilidade espiritual”. Para tanto, exige-se delas “capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (GIACÓIA JUNIOR, 2004, p.04).

Os diversos matizes que constituem o conteúdo denso do conceito de formação nos mostram que a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode ser reduzida à preparação do educando para se adaptar às mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. Reduzir a educação escolar à transmissão de conhecimentos técnicos, à habilitação dos estudantes para o mercado, sem fecundar esses conhecimentos e habilitações com o tempero da formação cultural é, de um lado, favorecer o surgimento de uma consciência reificada, de uma relação consumista com as produções culturais, e, de outro lado, contribuir para a banalização da vida espiritual e para o atrelamento da educação a exigências heterônomas. Formar os educandos na escola é criar condições para que eles aprendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas e em questão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas, que interferem em seu dia a dia.

A *formação cultural*, ideal de formação de homens autônomos e emancipados, historicamente presente, mesmo que em nuances diferentes, na *Paidéia* helênica, na

Humanitas romana, na *Bildung* tedesca, não continua sendo uma necessidade imperativa de sobrevivência para os homens apressados ao mundo globalizado?

O terceiro tema que pretendo destacar diz respeito à Tecnologia, Cultura e Formação, que também encontrou acolhimento, nos últimos projetos de pesquisa, no interior de nosso grupo. Realizamos, no primeiro semestre de 2001, o I Seminário Interno do GEP “Teoria Crítica e Educação”, para analisar a experiência do grupo de pesquisa, sua produção, nos 10 anos de existência, centralizada na temática *Potencialidade Pedagógica da Teoria Crítica*. O Seminário analisou a história do GEP: seus projetos de pesquisas e produções científicas, a formação de novos pesquisadores, a organização e participação em eventos científicos, a apresentação de palestras, de cursos, os intercâmbios entre pesquisadores. No transcorrer desses dez anos, novos pesquisadores ingressaram no GEP, novas temáticas de investigação e possibilidades de intervenção na área da educação se fizeram presentes, outras interlocuções científicas de estabeleceram e a produção do GEP foi além do inicial caráter exploratório no entendimento da Teoria Crítica. Diante de novas problemáticas impostas pelo capitalismo globalizado, dentre elas as mediações tecnológicas e as mudanças significativas no campo da produção técnica, do saber e da apropriação, que suscitam novas investigações e novas tecnologias, o GEP sentiu a necessidade de estabelecer como centro de pesquisa e de investigação educacional a temática “Técnica, cultura e formação”. Assim se expressa o documento final:

A definição dessa temática passa pela compreensão de que a Escola de Frankfurt, na condição de referência fundamental para refletir sobre as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo tardio, coloca-se como uma matriz de pensamento que permite compreender os anexos entre a fetichização da técnica, as condições de produção da cultura sob as determinações da lógica da mercadoria e o processo de formação do indivíduo. Este eixo temático permite diferentes abordagens sobre a técnica, cultura e formação, perpassa os horizontes da educação, da arte, da filosofia, da comunicação, das ciências sociais, da psicologia e da literatura, gerando enfoques múltiplos que não se esgotam nestas áreas, mas que partem delas pela origem dos pesquisadores do GEP. (GEP TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2001, p. 03).

Sendo assim, a partir de 2001, as atividades científicas do GEP foram se encaminhando progressivamente para a temática Tecnologia, Cultura e Formação. Este foi o título do 6º projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, em 2002; e, em 2005, foi aprovado o projeto Novas Tecnologias, Teoria Crítica e Educação Escolar.

Theodor Adorno, no final dos anos 50 do século passado, em seu ensaio *Theorie der Halbbildung*, afirmava que a sociedade contemporânea negava cada vez mais ao

indivíduo os pressupostos de sua formação. Analisando a realidade sócio-cultural de seu tempo, constava que o espírito, a *ratio*, havia se reduzido ao papel de mero instrumento. Adorno vivia a Alemanha dos anos 1950 e tinha vivido, nos anos 40, a experiência de exilado no país mais avançada tecnológica e economicamente do mundo capitalista ocidental. E, observando a formação cultural dos alemães de seu tempo, sentia a necessidade de uma reflexão teórica abrangente sobre a semiformação, que se tinha constituído “a forma dominante da consciência” da época. Vivia ele ainda a era das tecnologias mecânicas. A partir dos anos 1970, com o alastramento da microeletrônica, o mundo passou a ser atingido por um período de ondas revolucionárias que modificaram acentuadamente a relação dos homens com as coisas, com outras pessoas, com as instituições: revolução digital, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica. A tecnologia se transformou em espírito do tempo e sua articulação com o capitalismo global lhe proporcionou tal poder que não é mais ela que deve se adaptar à sociedade, e sim a sociedade que deve se adaptar a ela, se quiser sobreviver. A informação passou a ser a medida de todas as coisas e a mercadoria por excelência do capital global. Tem valor de troca tudo aquilo que pode ser captado da realidade e traduzido em uma nova configuração, digitalizada, a informação, que, depois, pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, transmitida, etc. Na visão de Santos,

[...] optando pela estratégia da aceleração tecnológica e econômica total, pela colonização do virtual e pela capitalização informação genética e digital, a sociedade ocidental contemporânea se volta para o futuro e pretende condenar todas as outras à integralização ao seu paradigma ou ao desaparecimento. (2003, p.91-92).

As escolas brasileiras dos anos 2000 já não estão se tornando um palco preferencial de disseminação de informações educativas, eivadas pelo olhar instrumental do tecnólogo e do vendedor de mercadorias baratas?

As evidências e questões acima levantadas caracterizam um outro momento bem diferente do vivido por Theodor Adorno nos anos 50 do século passado, em que as novas tecnologias ainda estavam em processo inicial de desenvolvimento. Suas observações críticas sobre a semiformação generalizada em que a formação tinha se transformado; sobre o sistema capitalista que negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação, o ócio; sobre as reformas escolares que favoreceram o enfraquecimento da autoridade do professor na relação escolar; sobre o banimento na escola da filosofia especulativa que abalou a formação dos educandos são observações ainda válidas para analisar, nos dias de hoje, a educação escolar, cercada e invadida

pelas novas tecnologias. A aceleração da aceleração tecnológica e a articulação do desenvolvimento tecnocientífico com o capital global aumentaram assustadoramente a presença e o poder dessa mesma *ratio* no interior da sociedade e da escola: somos controlados nos ambientes sociais pelos objetos tecnológicos por nós mesmos construídos; as máquinas estão substituindo os homens em seus afazeres, inclusive nas salas de aula; aliás, estão desaparecendo as salas de aulas; amplia-se indefinidamente a hegemonia do saber pragmático em um mundo predominantemente funcional. Ou seja, a diferença incomensurável entre o poder do sistema e a impotência de resistência a ele nega a todos – não só aos trabalhadores, mas a todos – os pressupostos reais para a autonomia. A análise adorniana nos leva a uma profunda postura de humildade, mas também de resistência: não existem mais pressupostos para a formação neste nosso sistema administrado. Aliás, o próprio Adorno já tinha anunciado essa sombria realidade na Teoria da Semiformação... Dizia Santos:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. (2003, p.14).

Os computadores continuam invadindo as salas de aula e todos os setores funcionais da escola são programados pela precisão e segurança do sistema; nossas crianças e adolescentes surfam diuturnamente pelas ondas da Internet, muitas vezes como forma de entretenimento, algumas vezes como instrumento de pesquisa. E as longas conversações nos *chats* encurtam as palavras de nossa língua e reduzem as idéias de seus usuários; os professores e pesquisadores são obrigados a se adaptar às novas tecnologias e ao ciberespaço se quiserem sobreviver em suas profissões e venderem seus produtos. E não estou analisando ainda a chamada “educação a distância”!

Se a relação das novas tecnologias com os homens nas relações sociais, culturais e acadêmicas é profundamente ambivalente e inquietante, não merecem elas uma preocupação constante da Filosofia da Educação?

O quarto e último tema de que vou tratar intitula-se Educação contra a barbárie, e tem tudo a ver com o conjunto de pesquisas desenvolvido por nosso GEP. É o tema de um debate de Theodor Adorno com Hellmut Becker, educador alemão, ocorrido em 1968, na Rádio de Hessen. A presença da barbárie é significativa no contexto sociocultural de Adorno; seus textos são um depoimento contínuo e pungente dessa verdade. Auschwitz, mas também Hiroshima e Nagasaki, tinham se manifestado como

expressão plena da barbárie humana: nelas os homens foram sacrificados em nome do progresso, pela mediação das tecnologias mais avançadas da época. A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio, e sim geração permanente sua. Adorno, citando Freud, já teria pontuado: “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente (*apud* COHN, 1986, p.33). Na entrevista “Educação contra a barbárie”, Adorno defende a seguinte tese:

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. (...) Considero tão urgente impedir isto (o perigo de que toda esta civilização venha a explodir pela barbárie – BP), que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade.(1995b, p.155).

Na palestra radiofônica de 1965, “Tabus a respeito do professor”, já tinha insistido, conforme encontrado em Pucci et. al.:

Se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. (...) Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (2000, p. 176).

Em que sentido a formação (*Bildung*), a educação escolar pode se transformar, para Adorno, em um instrumento fundamental na luta contra a barbárie? Como esclarecimento, como auto-reflexão crítica, dirá o frankfurtiano:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na educação (...) então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. (1995b, p.157)

Percorremos hoje, já vimos, uma realidade bem diferente da vivida por Adorno nos anos 1960. mas os homens – com o avanço inimaginável da tecnociência e das novas tecnologias – não conseguiram dominar a barbárie e nem construir uma humanidade mais humana. O capitalismo global ampliou indefinidamente uma situação conflitante; pois, no momento em que suas forças penetram em toda parte suscitando novas demandas, abrindo e aprofundando carências reais e imaginárias, fica evidente que o sistema passa a ser excludente por não poder e, sobretudo, por não ter interesse em incorporar a todos no universo dos consumidores. As promessas de que o desenvolvimento tecnocientífico iria acabar com a fome e a miséria no mundo e permitir a inclusão progressiva de todos numa era moderna foram “deletadas”. A barbárie perdura em outras formas, de outras maneiras, potencializada ainda mais pelo

alcance das novas tecnologias em seu conluio com o capital global. E a proposta de Adorno de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” tem sentido, atualidade e possibilidade. É preciso e urgente que a escola tome em suas mãos o processo de formação cultural, que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade do homem e fortalece um modo de ser acrítico, pré-reflexivo, não racional e não espiritual.

Viviane Forrester, em seu livro *O Horror Econômico* (1997), após apresentar de maneira nua e crua a face perversa e excludente da globalização e a trágica situação de desemprego estrutural em que vive grande parte dos homens (os que não são úteis, rentáveis, lucrativos ao sistema; os supérfluos); após constatar que para a lógica reinante “uma multidão de seres humanos encontra-se assim sem razão razoável para viver neste mundo, onde, entretanto, eles encontraram a vida”; após descrever a situação de miséria de grande parte da população nas periferias das grandes cidades, “de bebês com rostos de velhos (...) com rostos de Auschwitz” e a situação de indiferença nossa, como espectadores, mas também testemunhas, de “rostos e cenas, de legiões de famintos, de deportados, de massacrados (que) chegam até nossas poltronas, às vezes em tempo real, por meio da tela, entre dois comerciais”; após mostrar que o sistema globalizado, com a mediação das novas tecnologias, se impôs dominante “como um dogma, sem provocar agitação nem suscitar comentários, a não ser raros e atrasados” e que, só a partir de uma ruptura com as percepções fictícias, com os simulacros impostos, talvez tenhamos a oportunidade de perceber os verdadeiros problemas e abordar aquilo em que estamos realmente implicados, para esclarecê-los e, quem sabe, removê-los... a autora faz uma espécie de parêntese na descrição dos horrores econômicos da globalização, para resgatar o único instrumento que o homem ainda tem em mãos para reagir, para se firmar como ser humano: o pensamento. Diz ela:

Pensar é algo que certamente não se aprende; e a coisa mais compartilhada do mundo, a mais espontânea, a mais orgânica. Mas aquela também da qual se é mais afastado. Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isto. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa! Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites (...) Não é de surpreender que isso não seja nem um pouco encorajado. Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua

própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente, o pensamento é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. *Contra a capacidade de pensar* a qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso. (1997, p.67-68)

Desbarbarizar a educação... fazer uso do pensar, a atividade mais subversiva do homem que o homem ainda tem em mãos, não é um dos temas mais importantes e urgentes da reflexão filosófica em dias de tecnologias digitais e genéticas?

Referências

- ADORNO, T. W. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus, 1975. [Versión castellana de José Maria Ripalda].
- ADORNO, T. W. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992. [trad. Luiz Eduardo Bicca].
- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995a. [Trad. Maria Helena Ruschel].
- ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 202-229. [Trad. Maria Helena Ruschel].
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. [Trad. Wolfgang Leo Maar].
- ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p.51-74. [Trad. Wolfgang Leo Maar].
- ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p.155-168. [Trad. Wolfgang Leo Maar].
- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*. Ano XVI, 56, Campinas: Editora Papyrus, dez/96, p.388-411. [Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu.].
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: *Grupos de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação*. São Carlos: UFSCar, 2003 [publicação interna]. [Trad. Newton Ramos de Oliveira].
- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: PUCCI, B.; RAMOS de oliveira N.; ZUIN, A. A. S. *ADORNO: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 157-176.
- COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.

- COSTA, B. C. G. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, B. (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola e Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 177-197.
- FABIANO, L. H. Indústria Cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: PUCCI, B.; RAMOS de oliveira N. e ZUIN, A. A. S. (Org.). *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes/Editora da UFSCar, 1998, p. 159-180.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. [Trad. Álvaro Lorencini].
- GEP Teoria Crítica e Educação. *Técnica, cultura e formação*. Piracicaba/São Carlos/Araraquara, 2001.
- GIACÓIA JUNIOR, O. A Educação em Nietzsche e Adorno. In: *Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação*. Piracicaba: UNIMEP, 2004 [publicação interna].
- HORKHEIMER, M.; ADORNO. T.W. *Sociologica*. Madrid: Taurus Ediciones, 1966. [Trad. Victor Sánchez de Zavala].
- MARCUSE, H. *Razão e revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PUCCI, B. (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PUCCI, B.; RAMOS de oliveira N.; ZUIN, A. A. S. *ADORNO: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B., RAMOS de Oliveira N.; ZUIN, A. A. S. (Org.). *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes/Editora da UFSCar, 1998, p. 89-116.
- SANTOS, L. G. dos. *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ZUIN, A. A. S. *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.