



Título del artículo / Título do artigo: Teoría crítica, educação e filosofia: pensando relações

Autor(es): Juliana Rossi Duci

Año de publicación / Ano de publicação: 2014

DOI: 10.63314/EYPP6113

Citación / Citação

Duci, J. R. (2014). Teoría crítica, educação e filosofia: pensando relações. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(1), 107-123. <https://doi.org/10.63314/EYPP6113>





Teoria Crítica, Educação e Filosofia: pensando relações...

Juliana Rossi Duci
Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita
Filho - UNESP/Campus Araraquara/SP

ju.duci@yahoo.com.br

Mestre em Educação Escolar UNESP/SP, especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola USP, membro do grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação” (CNPq). Tem experiência nas áreas de EaD, tecnologias educacionais e produção bibliográfica referente aos seguintes campos: teoria crítica e ensino à distância, educação e formação cultural.

Resúmen - Resumo - Abstract

Este artigo reflete e discute sobre as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para o campo da Filosofia da Educação, já que esta oferece uma revolucionária teoria do conhecimento para ultrapassagem das realidades sociais opressivas e ideológicas. Para tanto, voltamos o olhar para as obras de Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse destacando as reflexões e análises desses autores e utilizando-as como subsídio no campo educativo. A educação autorreflexiva e autocrítica é pensada em seu potencial para a superação das condições de dominação que permanecem em nossa sociedade, cada vez mais tecnificada e pretensamente democrática. Desse modo, pensar a práxis educativa se afigura como

En este artículo se analiza y reflexiona sobre las aportaciones de la Teoría Crítica de la Sociedad para el campo de la filosofía de la educación, ya que ofrece una teoría revolucionaria del conocimiento para la superación de las realidades sociales e ideológicas opresivos. Por eso, nos volvemos a ver las obras de Walter Benjamin, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse destacar las reflexiones y análisis de estos autores y su uso como entrada en el campo educativo. La educación auto-reflexiva y la auto-educación se considera en su potencial para superar las condiciones de dominación que permanecen en nuestra sociedad cada vez más dependiente de la tecnología y supuestamente más democrática. Por lo tanto, pensar

This article discusses and reflects on the contributions of Critical Theory Society for the field of Philosophy of Education, as this offers a revolutionary theory knowledge for overtaking oppressive social realities and ideological. To this end, returned his gaze to the works Walter Benjamin, Theodor W. Adorno and Herbert Marcuse highlighting reflections and analyzes of these authors and using them as allowance in the educational field. The self-reflexive and self-education is thought to their potential to overcome the conditions of domination that remain in our society, increasingly tecnificada and supposedly more democracy. Thus, thinking educational praxis as it appears something urgent and necessary for breaks

algo urgente e necessário para que se rompa com as condições que mantém nosso potencial à barbárie. Deste modo, buscou-se, ao fazer a exposição de como esses autores elaboraram suas análises da contemporaneidade, pois elas nos trazem elementos que apontam para a possibilidade de uma pedagogia crítica, realizar um esboço de uma Filosofia da Educação. Concluiu-se, por meio de tais reflexões, que elas fornecem os elementos para promover a formação autônoma e emancipatória a partir da crítica da sociedade.

en la praxis educativa aparece como algo urgente y necesario que rompe con las condiciones que conservan nuestro potencial hacia la barbarie. Se busca, entonces, exponer cómo tales autores abordan en sus análisis de la contemporaneidad, elementos que apuntan a la posibilidad de una pedagogía crítica, ofreciendo un esbozo para una filosofía de la educación. Se concluye mediante estas reflexiones que ellas proporcionan los elementos para promover la formación autónoma y emancipatoria, a partir de la crítica de la sociedad.

with the conditions that keeps our potential to barbarism. Thus, we sought, to make the It shows how these authors elaborated his analysis of contemporary, for they bring us evidence shows that the possibility of an educational critical, perform a sketch of a Philosophy of Education. It was concluded, By means of such reflections that they provide the elements for promote autonomous formation and emancipating from the criticism of society.

Palavras chave: Teoria Crítica da Sociedade, Filosofia da Educação, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse.

Palabras Clave: Teoría crítica de la sociedad, Filosofía de la Educación, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse

Keywords: Critical Theory of Society, Philosophy of Education, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno and Herbert Marcuse.

Recibido: 07-05-2013

Aceptado: 01-06-2014

Para citar este artículo:

Rossi Duci, J. (2014). Teoria Crítica, Educação e Filosofia: pensando relações.. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(1). 107-123

Teoria Crítica, Educação e Filosofia: pensando relações..

Introdução

“Negativa”, “polêmica”, “pessimista”; esses são alguns adjetivos que frequentemente identificam de forma mais ou menos taxativa as reflexões e temas abordados pela Teoria Crítica da Sociedade. Tal perspectiva teórica se consolidou entre as décadas de 1920-1960, a partir da formação do Instituto de Pesquisa Social, na cidade de Frankfurt, Alemanha. Assim, o presente artigo se apóia na Teoria Crítica a fim de refletir sobre o seu potencial pedagógico, principalmente em relação a temas, tais como “desbarbarização”, “emancipação” e “bidimensionalidade do pensamento” em contraposição ao historicismo, dominação, barbárie e unidimensionalidade; temas presentes nos referenciais pedagógicos da atualidade, e que acreditamos ser também objeto de reflexão da Filosofia da Educação.

Para tanto lançamos mão das contribuições de Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse, autores que buscaram problematizar em suas análises o predomínio da dimensão instrumental da razão numa sociedade cada vez mais comandada pelas tecnociências, de forma a se converter em instrumento de dominação, e, conseqüentemente, com força para restringir o caráter emancipatório da formação humana.

Devemos ter em mente que as propostas pedagógicas atuais que emanam das políticas educacionais, não apenas no Brasil, mas também em toda a América Latina se atrelam às novas demandas sociais, tais como a formação de um indivíduo adaptado à chamada “sociedade do conhecimento” e à cultura digital que a sustenta. Há, portanto, uma premente demanda pela adaptação dos sujeitos a uma realidade social altamente dinâmica, e em constante transformação. Por esse motivo, no que concerne à educação, tais propostas enfatizam, via de regra, o quão essenciais são as vivências e as descobertas individuais para a aprendizagem “flexível”, bem como o desenvolvimento do educando vinculado às novas demandas da sociedade, e, mais precisamente, do mundo do trabalho.

Nesse contexto, o processo de educação formal hodierno, converge cada vez mais para a integração das novas gerações à uma ordem social profundamente injusta, ainda que se apresente como supostamente mais democrática. E isso, no instante mesmo em que as perspectivas em relação à escolarização – meio objetivo de adaptação e “inclusão” – se revelam alarmantes.

Ao refletirmos sobre os processos educativos e suas múltiplas propostas metodológicas, sustentamos que a Teoria Crítica da Sociedade pode contribuir para problematizarmos, de um ponto de vista profícuo, o estado atual da educação enquanto um campo de atuação voltado à reflexão da realidade.

A contribuição da reflexão frankfurtiana

Compreendendo o legado da Teoria Crítica enquanto ruptura da noção de história compreendida como progresso linear científico-tecnológico, apontaremos nesse artigo para a necessidade do resgate da consciência racional emancipatória, tal como essa figurou nos primórdios da modernidade, ao menos como promessa, enquanto lembrança de um possível antídoto contra a barbárie que se naturalizou em nossa cultura. E, desta forma, em concordância com as reflexões de Bruno Pucci (1994), sustentaremos que as contribuições conceituais da Teoria Crítica podem nos auxiliar na construção de uma ação pedagógica educacional e formativa, de “resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação e da arte”. Nesse sentido, elencamos alguns pontos que corroboram o potencial pedagógico dialético das reflexões frankfurtianas, tais como: a autorreflexão crítica como um elemento fundamental na luta pela emancipação; o resgate da noção de formação cultural enquanto condição para a emancipação; a educação e o processo de “desbarbarização” no sentido de reestabelecer as condições de autonomia, de consciência e liberdade do indivíduo no ambiente social; o passado em prol do esclarecimento; e, o papel do intelectual e da Universidade no processo de formação e “desbarbarização”.

Embora não haja uma teoria pedagógica sistematizada pelos autores frankfurtianos, acreditamos que suas análises poderão contribuir para a realização efetiva de um fazer pedagógico que busque a emancipação e a autonomia humana. Assim, mais uma vez, concordamos com Pucci (1994) quando afirma que:

[...] a Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx (Pucci, 1994, p. 54).

A fim de melhor desenvolvermos nossa discussão sobre a ação pedagógica, apresentarmos em breves linhas alguns dos principais pensadores pertencentes à primeira geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.

Walter Benjamin [suprimi as palavras entre vírgulas.] refletiu profundamente sobre o conceito de história de um ponto de vista não teleológico, e concebeu o ato revolucionário como o ato de “agarrar o freio de emergência da locomotiva da história” em face de um progresso tido como irreversível em direção à catástrofe; isto com o intuito de rompermos com o seu mal infinito. Para tanto, seria imprescindível propiciarmos uma formação cultural que promovesse a elaboração do passado e, quiçá, a sua superação de forma efetiva.

Theodor W. Adorno, outro grande expoente do Instituto de Pesquisa Social, afirma a necessidade de superação da barbárie cuja expressão emblemática foi Auschwitz, e aponta para os perigos da consolidação de uma sociedade calcada na semiformação generalizada, buscando desta forma estabelecer a Bildung (formação cultural, e, em parte, educacional), como uma tarefa urgente para que essa realidade social se altere.

Herbert Marcuse, teórico da sociedade tecnológica, desenvolveu seu pensamento partindo da análise da ideologia da sociedade industrial, e da unidimensionalidade do pensamento imposta por tal sociedade em período de afluência. Importante ressaltar que suas análises se voltarão para um contexto de dominação social posto em marcha pelo capitalismo por meio da abundância de bens de consumo, e não de sua privação. Pois com a retomada e o desenvolvimento das forças produtivas verificadas nos países industrializados após o término da segunda guerra mundial, o caráter da dominação social imposto pela ideologia teria sofrido uma significativa mutação histórica.

Passemos, então, à exposição sucinta de como tais autores abordaram em suas análises da sociedade capitalista contemporânea elementos que apontam para a possibilidade de uma pedagógica crítica.

Walter Benjamin e a educação

Refletir sobre as possíveis contribuições que Walter Benjamin nos fornece para compreender a atual conjuntura relativa ao universo escolar é rememorar os motivos pelos quais as formas de sentir, perceber, pensar e manifestar que ocorrem no sujeito perante o seu processo de apropriação da realidade, muitas vezes não acontecem de maneira dialética, sobretudo na sociedade capitalista.

Para Benjamin, ao contrário de Karl Marx, as conjunturas para superação do sistema capitalista não estão dadas no próprio esgotamento das suas forças produtivas, o que supostamente culminaria no comunismo, e sim com o frear do progresso que esse sistema incita de modo ainda mítico, como que incitado pelas forças do destino. Embora a instituição escolar esteja inserida nessas relações sociais, e muitas vezes se torne instrumento de reprodução e intensificação delas, também haveria nela uma possível força de ruptura, desde que atenta a certas condições inerentes ao intrincado processo dialético por meio do qual os indivíduos se formam.

As conjunturas atuais em que a educação brasileira se pauta, têm como base a formação de um estudante autônomo e emancipado que consiga se inserir no mercado de trabalho, no mundo tecnológico e globalizado, possibilitando uma intensificação de suas relações sociais e da produção material. Tais intenções estão explicitadas na legislação brasileira que direciona o andamento de todas as escolas federais, estaduais e municipais. Os requisitos explicitados para a educação condizem com os mesmos objetivos do início de nossa modernidade que direcionava suas relações sociais através do modo de produção capitalista.

O sistema capitalista garantiu sua expansão com a revolução industrial. Nessa época, a força produtiva do ser humano ganhou a promessa de ajuda das máquinas, porém o trabalho se tornou ainda mais mecânico e desgastante. Dessa forma, presenciou-se a intensificação da alienação por meio do trabalho; isso uma vez que o trabalhador passou a se afastar fundamentalmente do produto que era lapidado pelas suas mãos, não se reconhecendo em sua própria atividade produtiva, e muito menos nas relações sociais necessárias para tal produção, além de se exaurir em algo que em nada lhe acrescentava do ponto de vista intelectual e sensitivo.

Considerando que sociedade se transformava cada vez mais tecnicamente,

e que suas relações se tornavam totalmente mecanizadas, Benjamin refletirá acerca de algo que se perdeu nesse ciclo de estranhamento: a capacidade de narrar. Até então o narrador constituía uma figura de fundamental importância para a transmissão da experiência no processo histórico-social em curso, uma vez que era ele o responsável por narrar as histórias em seu cotidiano. Como nos relata o autor: “por mais familiar que seja o seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua totalidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais”. (Benjamin, 1987, p.197).

Para se narrar uma história, é imprescindível que o narrador tenha plena consciência da construção cultural em que está envolto. Além dessa consciência, o narrador era aquele que possuía a arte de dar conselhos, já que estava cômico das experiências que herdou, e de sua contribuição para o enriquecimento dessas mesmas experiências. No entanto, para aconselhar é necessário que aquele que pede tal conselho saiba ouvir e interpretar. Mas, na atualidade, tanto não possuímos mais sujeitos capazes de narrar, como aqueles sujeitos que compreendam tal verbalização; pois, para isso, é fundamental certo tipo de sabedoria. “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Benjamin, 1987, p.200).

O fim da figura do narrador na sociedade atual se concretiza justamente pelo fato da alienação estar mais expressiva no que tange à apropriação dessa experiência por parte do sujeito, além de que a sociedade da sapiência cedeu lugar à sociedade da informação. Destarte, a ideologia capitalista se volta para a administração de todas as coisas a fim de não prejudicar a rotatividade do mercado.

Além de a maioria da população atual estar se relacionando de forma alienada, porque ela se encontra determinada por novos contextos de trabalho, presenciemos, hoje, uma continuação do mesmo processo no tempo livre. É aí que se insere a indústria cultural, a qual se apodera de toda cultura e a recria mediante as determinações do mercado capitalista, cujo objetivo maior é o de instigar o consumo retroalimentando o sistema.

Não podemos esquecer que hoje a figura do narrador também concorre com as diversas mídias, pois as informações passaram a circular nesses meios, principalmente no que tange a inserção do mundo microeletrônico, fazendo com as relações sociais se tornem mais integradas, e as notícias mais rápidas de serem transmitidas para todos globalmente. Com isso, presencia-se uma

mudança na perspectiva que o sujeito possui de compreender o mundo ao seu redor, pois tais notícias se transformam, hoje, cada vez mais em imagens.

Tal processo nos conduz ao que Türcke (2010) chamou de “distração concentrada”, uma vez que somos bombardeados a todo o momento por informações. Todavia, passamos a carecer do tempo de reflexão, imprescindível para que possamos compreendê-las, elaborá-las. Concentramo-nos, mas, logo em seguida, distraímos-nos. Nessa perspectiva, grande parte das informações que nos são transmitidas já foram lapidadas minuciosamente e tecnicamente a fim de sustentar o óleo que mobiliza a engrenagem do capitalismo.

Com isso, paira uma questão fundamental sobre a escola: o universo escolar deve servir como freio ou acelerador para o abismo que a “locomotiva” impulsionada pelo sistema capitalista está nos arrastando? As diversas formas de sentir, perceber, pensar e se manifestar no mundo - ao contrário do que se pensava, isto é, que iriam acontecer de forma enriquecedora - já que presenciamos um constante aumento do conhecimento científico, se tornaram quase impossíveis de serem concretizadas. Pelo contrário, mostram-se cada vez mais cúmplices de uma formação educacional heterônoma, a fim de que as novas gerações continuem sustentando, através do trabalho que irão realizar no mercado, a cultura medíocre que nos é proporcionada pela sociedade de mercado.

Diante disso, torna-se uma condição essencial reavaliar a real função da escola, uma vez que ela deveria cumprir com sua tarefa prioritária de formar sujeitos autônomos. Devendo também o ensino levá-los a interpretar as diversas linguagens que lhes são oferecidas em seu cotidiano, de maneira a possibilitar que se tornem sujeitos de suas próprias escolhas, decisões estas que não sejam tomadas apenas em benefício próprio, e sim da coletividade. Torna-se imprescindível que a escola seja o principal instrumento que também forme para a leitura das diversas explosões de imagens que são embutidas em seu campo sensitivo através dos meios audiovisuais. Nesse sentido, as reflexões de Walter Benjamin nos permitem enfrentar a heteronomia gerada pelo capitalismo nessa época de reprodutibilidade técnica, com o fim de formularmos meios para que a autonomia reflexiva seja efetivada no ambiente escolar.

Theodor W. Adorno e a Educação

A discussão sobre formação (*Bildung*) considerando suas possibilidades e limitações dentro de uma sociedade crescentemente tecnificada e administrada que rouba dos sujeitos as potencialidades de desenvolvimento autônomo é um aspecto importante dos estudos do filósofo e musicólogo alemão T. W. Adorno. Esses estudos percorrem caminhos através da filosofia, sobretudo da estética, e, mais especificamente, da música (PUCCI, 2003), esforçando-se em compreender a convivência de alto desenvolvimento da racionalidade com uma irracional desumanidade. A temática Educação é foco de ensaios de Adorno (1995) e aparece pensada em sua finalidade ética: possibilitar que Auschwitz, enquanto representação da mais crassa barbárie, não se repita. Assim, para o autor, a Educação encontra-se diante de uma tarefa hercúlea e aporética: como afinal produzir sujeitos autônomos e sensíveis se a construção das subjetividades se dá em uma sociedade essencialmente antidemocrática, desumana e conformista, fundada a partir da dominação?

Formação (*Bildung*) e Semiformação (*Halbbildung*)

Em seu texto “Teoria da Semiformação” (*Halbbildung*), Adorno afirma que:

[...] sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia (Adorno, 2010, p.13).

Para o autor, o processo capitalista de produção implantou uma desumanização que negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio: “os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (Adorno, 2010, p. 14). Em consequência, propostas de formação isoladas, que pretendem ser capazes por si mesmas de acabar com esse monopólio, que é objetivamente instaurado, se tornam uma ilusão: “as tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas” (idem, *ibidem*). Ou seja, as limitações para a formação estão postas objetivamente na sociedade tal como esta se organiza. E, perversamente, num contexto que enaltece as liberdades individuais, ao mesmo tempo em que as impede, a dificuldade de uma efetiva formação (*Bildung*)

é descaradamente travestida de acesso democrático: “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (Adorno, 2010, p.9).

Como contrapartida subjetiva consequente tem-se “a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (Adorno, 2010, p.30). Essa relação regressiva que os sujeitos culminam por manter com a cultura, vem na contramão do que seria, de fato, uma formação cultural e humanizadora, presa à seguinte aporia: “se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (Adorno, 2010, p. 13).

Finalidades da Educação

A necessidade de que Auschwitz não se repita é para Adorno um imperativo que deve nortear a educação. Sua palestra “Educação após Auschwitz”, publicada pela primeira vez em 1969, explana com indignação o paradoxo da civilização: originar e fortalecer o que é anticivilizatório. Esse é um dos problemas fundamentais sobre o qual se debruça a Teoria Crítica: o mesmo processo de desenvolvimento da racionalidade que levou a um almejado progresso da técnica trouxe consigo inexoravelmente o retorno à irracionalidade e à barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrastadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2003, p. 155).

Nesse sentido, a crítica adorniana tem como alvo a própria racionalidade tornada preponderantemente instrumental que se volta para um utilitarismo, para a dominação, para a manipulação e para o conformismo. Adorno alerta para a necessidade de se voltar a razão contra si mesma para que esta possa reconhecer os seus limites, e possa, assim, fazer jus ao pensamento capaz de esclarecer-se.

Função educativa do refletir

Para Adorno (1995, p. 125), “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, (...) o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Se a potencialidade de formação crítica e autônoma é fortemente limitada nessa sociedade enganosamente democrática e se o próprio desenvolvimento técnico da sociedade e o acesso aos bens da cultura aparecem sob a capa de uma pseudodemocracia que nos oblitera uma postura crítica diante de práticas irracionais, então a educação, para Adorno, só teria sentido quando orientada para a autorreflexão crítica. Citando Adorno:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma total ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (Adorno, 1995, p. 121).

A Alemanha do século XX ter sido capaz de produzir Auschwitz demonstra a farsa do processo civilizatório e escancara que o almejado desenvolvimento da técnica e da racionalidade e a adesão à irracionalidades podem conviver. A educação enquanto autorreflexão crítica é a via potencial para a elaboração do passado no sentido de que não se reproduzam as mesmas condições que produziram Auschwitz.

Formação cultural em direção à emancipação

Adorno nos adverte, assim, contra um processo educativo apartado de uma reflexão crítica, e indica a importância da retomada da sensibilização e da reflexão numa sociedade marcada por um pretenso progresso que retorna

à irracionalidade. Tal perspectiva demonstra a necessidade da crítica permanente aos modismos educacionais, pois tais modismos é um sintoma de nossa incapacidade reflexiva e apego estetista e não ética – lembremos da crítica de Kierkegaard ao par antitético ética/ estética, autor este estudado por Adorno - às ideias veiculadas pelo mercado capitalizado. O resgate da formação cultural e o esforço no sentido da promoção de sensibilização, da educação para a autonomia e a autorreflexão crítica são, portanto, reflexões importantes no que tange ao processo formativo e educativo. Lembrando que a tarefa aporética da Educação permanece: tais modos de se pensar o processo educativo almejando uma superação do existente acontecem necessariamente dentro de uma sociedade fundamentalmente desumana – motivo suficiente para alertar para a urgência de uma reflexão crítica sobre a Educação.

Em tempo, separar o processo educativo de condições de reflexão, sem um esclarecimento das nossas contradições sociais e das artimanhas mantenedoras dessa sociedade se torna ilustrativo daquelas condições antes mencionadas que mantém nosso potencial para a barbárie e nos afastam daquilo que poderíamos chamar de humanidade. A relevância da preocupação e do conhecimento dos mecanismos de semiformação é imprescindível àqueles que acolhem a responsabilidade da educação e se almejam educadores, de modo que interpretar o mundo e agir no sentido de sua superação não seja uma tarefa fragmentada. “A educação não pode desconhecer esta superdeseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Esta dessensibilização é barbárie” (Ramos de Oliveira, 2001, p.50).

O Homem Unidimensional e a Educação [suprimir diversas palavras]

Devemos ter em conta que Herbert Marcuse não chegou a tratar especificamente do problema da educação de uma maneira explícita e direta ao longo de sua obra; porém, ao pensarmos na escola como reprodutora de instâncias ideológicas, e ao tomarmos a educação em suas possibilidades latentes de emancipação e autorrealização humana, isso nos permite apontar o campo de análise crítica onde Marcuse desenvolve suas ideias.

A crítica que o autor fez à ideologia da sociedade industrial (Marcuse, 1979), diz respeito ao fato de que as forças de coesão e integração do capitalismo maduro não são forças meramente ideológicas ou espirituais, e sim forças

sociais materiais poderosas que têm o poder de barrar a negação que movimenta a dialética, e mesmo de transformá-la em força positiva que reproduz o todo repressivo ao invés de destruí-lo.

A maneira como a sociedade industrial organiza suas bases produtivas tende a se tornar totalitária através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Esse aspecto total de sua dominação impede o surgimento de uma oposição eficaz ao todo, pois opera até mesmo na dimensão da reflexão e do pensamento conceitual, fragmentando-os e limitando-os à dimensão do que é dado, à dimensão da aceitação e da reprodução. Em outras poucas palavras, reduz toda a potencialidade do pensamento a uma só dimensão, ao pensamento unidimensional.

A crítica da ideologia que Marcuse empreende é de extrema importância para compreender a educação nesse contexto ideológico mais amplo. Ao realizar a crítica ao pensamento unidimensional da sociedade industrial avançada, Marcuse nos leva a refletir sobre as condições nas quais erigem as diretrizes pedagógicas em vigência, e a situá-las como reproduzoras do contexto ideológico da sociedade afluenta.

O processo de identificação é quase mimético: o indivíduo identifica-se sem mediações com sua sociedade e “nesse processo a dimensão ‘interior’ da mente, na qual a oposição ao status quo pode criar raízes é desbastada” (Marcuse, 1979, p.31). Essa dimensão, que representa o espaço de poder do pensamento negativo, é silenciada no processo de plena identificação do indivíduo com a sociedade como um todo. É aqui que o progresso da alienação torna-se inteiramente objetivo: quando o poder crítico da razão é transformado em neurose e impotência frente à grande e irreprimível produtividade do todo, no qual o mesmo capitula a condição do irracional.

Esse processo de identificação e de mimese, representa o projeto ideológico total da cultura da sociedade atual, “a adaptação toma o lugar da consciência”, como também observara Adorno. (Adorno, 1977, p. 292). Essa dimensão ideológica se coloca como única e racional, pois o próprio processo produtivo e suas mercadorias impõem um sistema social e um determinado modo de pensar convergente. Os produtos dessa sociedade prescrevem hábitos e atitudes que são aceitos sem questionamentos. E ainda, promovem, através da identificação imposta, uma falsa consciência que se desenvolve no sentido de não mais se reconhecer na sua própria falsidade. Essa consciência falsificada milita contra qualquer transformação qualitativa, porque propõe

um padrão unidimensional de pensamento e comportamento. Nesse processo as idéias e pensamentos “transcendentes” são repelidos e reduzidos ao universo ideológico existente, tendo, portanto, seu caráter de negação e oposição anulado e até mesmo transformado em positividade.

Encontramos-nos diante de uma das contradições essenciais de nosso período histórico: quanto mais a tecnologia e a ampliação do acesso à informação parecem criar condições materiais para a pacificação e a diminuição progressiva da labuta e da pobreza, mais a mente e o corpo dos homens são condicionados em sentido contrário pela via do consumo. A dialética entre a tendência para a consumação da racionalidade tecnológica e os parcos esforços para conter essa mesma tendência, nos atesta o caráter irracional presente no próprio frenesi com que essa racionalidade engendradora socialmente se aplica aos problemas educacionais que se avolumam trocando as vestes.

Compreendida dessa forma, a racionalidade tecnológica torna-se o grande meio de dominação atual: o pensamento unidimensional é exaltado e promovido pelos elaboradores da política e da ciência e por seus arautos da indústria cultural. Assim, todo tipo de comportamento oposicionista é barrado e a transcendência histórica do existente é tida como metafísica e irreal. A razão tecnológica movimenta-se em prol dos interesses dominantes, o que converte o avanço tecnológico e científico em sofisticados aparatos de dominação.

O projeto cultural e ideológico da sociedade industrial contemporânea demonstra, deste modo, o seu caráter totalitário através do processo de esvaziamento do pensamento conceitual reflexivo. Por intermédio de um processo repressivo da reflexão, a palavra termina por absorver o conceito, tornando-o, por assim dizer, apenas um clichê, um slogan, que evita o desenvolvimento genuíno do significado. E, no contexto de uma sociedade cada vez mais midiática, o conceito se deixa esterilizar por imagens capazes de identificarem a coisa com sua função na realidade já estabelecida, anunciando assim um comportamento padronizado. Desse modo, linguagens icônicas postas em circulação o tempo todo terminam por minar a capacidade de abstração e, por conseguinte, o próprio pensamento como mediação entre o sujeito e a realidade de maneira a confiná-lo ao imediatismo dos fatos.

As contribuições teóricas de Marcuse para pensarmos a educação – especialmente nessa nossa era digital - nos remetem a questões filosóficas e críticas. Para esse autor, o ponto de partida para pensarmos a emancipação

seria a produção de uma teoria crítica da sociedade que possa esclarecer, e, mais do que isso, demonstrar as contradições profundas e progressivas da sociedade contemporânea. E, aqui, a teoria crítica pensada especificamente no âmbito da educação figura como relevante no processo de esclarecimento e emancipação. Afinal, o papel central da educação nesse momento histórico orienta-se pela imprescindibilidade do pensamento conceitual, da potência reflexiva capaz de reconstruir e desvendar, em meio ao gigantesco aparato ideológico e tecnológico de nossa sociedade, dimensões que estão sendo sistematicamente negadas. Só assim, consideramos, a educação poderia contribuir para uma formação efetiva dos sujeitos, por meio do autoesclarecimento, autônomos.

Considerações finais

A discussão que expomos acima visou assinalar, por intermédio das contribuições dos pensadores da chamada “Escola de Frankfurt”, que essas reflexões não só não foram superadas, como elas nos permitem esclarecer as relações de dominação, hoje, que continuam progressivamente mais intensas e sutis. A análise crítica acerca das condições atuais de educação, convertida entusiasmadamente em novos ambientes que prometem uma democratização inaudita, se torna imprescindível para que possamos caminhar no sentido da construção de um processo educativo emancipatório orientado para a autonomia. Uma sociedade que priva em larga escala, e de modo requintado, seus futuros cidadãos de uma formação cultural substantiva, ao mesmo tempo em que anuncia a mais vasta democratização das informações e de acesso ao ensino, não poderá humanizar-se.

A educação pensada criticamente deve realizar um “salto de tigre” — na alegoria benjaminiana (1987) — esse salto dialético que, mais do que compreender e identificar os rastros dos oprimidos e derrotados do passado, erija suas derrotas como o escalpo da catástrofe contínua, que é sublimada e dissimulada pela história geral, afirmada pela ideologia da sociedade industrial e reproduzida incessantemente pela semiformação, de forma que todo esse horror sirva de base para a efetivação do esclarecimento e do motor para uma prática educativa transformadora.

Nesse sentido, as contribuições da Teoria Crítica para a educação se tornam de suma importância frente a um contexto histórico em que se reproduz e se afirma a barbarização crescente, o esvaziamento do pensamento concei-

tual e da reflexão, a dessensibilização e a desqualificação da sabedoria. A educação como emancipação e como formadora de sujeitos autônomos é um dos fins práticos da Teoria Crítica: sua proposta dialética de retomada da humanidade como valor perdido sob o cortejo dos vencedores demonstra o papel revolucionário de toda educação que se pretenda crítica. Por essa via devemos afirmar e promover a compreensão de que “o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade regra geral.” (Benjamin, 1987, p.226).

Referências

Adorno, (1977). T. A Indústria Cultural. In. COHN, G. (org) *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Adorno, T. (1995a). *Educação e Emancipação*. Ed. Paz e Terra, Trad. de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro.

Adorno, T. (1995b). Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*, p. 119-138, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Adorno, T. (2003). A Educação contra a barbárie. In. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Adorno, T. (2010). Teoria da semiformação. In: Zuin, A. A. S; Pucci, B; Lastória, A. C. N.: *Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa*; Ed. Autores Associados, p.8-40.

Adorno, T. (2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Ed. Unesp.

Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política (Obras escolhidas, V1)*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Benjamin, W., (1987). O Narrador. *Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Marcuse, H. (1979). *A ideologia da Sociedade industrial. O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Marcuse, H. (1981). Sobre o conceito de negação na dialética. In: *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Ramos-De-Oliveira, N. (2001). Educação: pensamento e sensibilidade, In: Ramos-De-Oliveira, N. Zuin, A. A. S., Pucci, B. (Orgs); *Teoria Crítica Estética e Educação*. Ed. Autores Associados. p. 43-60.

Pucci, B. (1994). Teoria crítica e Educação. In: *Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

Pucci, B. (2003). A filosofia e a música na formação de Adorno. In: *Educação e Sociedade*. 24(83). p. 377-389.

Türcke, C. (2010). *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antonio A. S. Zuin (et al.). Campinas (SP): Editora Unicamp.