

# Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica

# 10

*Critical theory of society: a look at education  
in times of technological society*

**Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória\***

**Bruno Perozzi da Silveira\*\***

**Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto\*\*\***

**Juliana Carla Fleiria Pimenta\*\*\*\***

**Juliana Rossi Duci\*\*\*\*\***

**Resumo:** O presente artigo pretende discutir e refletir sobre as contribuições da chamada Teoria Crítica da Sociedade para o campo da educação em tempos de crescente desenvolvimento tecnológico. Para tanto, voltamos o olhar para as obras de três autores expoentes da Teoria Crítica: 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 algo urgente e necessário para que se rompa com certas condições que mantêm nosso potencial à barbárie.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Educação. Tecnologia Walter Benjamin. Theodor W. Adorno. Herbert Marcuse.

**Abstract:** This article aims to discuss and reflect on the contributions of the Critical Theory of Society called for the field of education in times of increasing technological development. Therefore, we look to the works of three authors exponents of Critical Theory: Walter Benjamin, Theodor W.

\* Doutor. Professor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Araraquara), Araraquara, SP, Brasil.

\*\* Cientista Social. Professor na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

\*\*\* Psicóloga. Professora na Faculdade Orígenes Lessa (Facol – Lençóis Paulista).

\*\*\*\* Filósofa. Professora na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

\*\*\*\*\* Cientista Social. Tutora virtual do Curso de Pedagogia UAB/UFSCar. *E-mail:* ju.duci@yahoo.com.br

Adorno and Herbert Marcuse, highlighting the reflections and analyzes of these authors and using them as input in the educational field. The self-reflective and self-education is conceived in its potential to overcome the conditions of domination that remain in our society increasingly technified and supposedly democratic. Thus, the educational praxis think it seems like something urgent and necessary to be broken with certain conditions that keeps our potential to barbarism. **Keywords:** Critical Theory. Education. Technology. Walter Benjamin. Theodor W. Adorno. Herbert Marcuse.

## Introdução

“Negativa”, “polêmica”, “pós-moderna”, “pessimista”, “elitista”, “utópica”; 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 apoia 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, principalmente naqueles que hoje se apresentam subordinados aos aparatos tecnológicos e digitais.

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, restringir o caráter emancipatório da formação humana.

Devemos ter em mente que as propostas pedagógicas atuais que emanam das políticas educacionais no Brasil 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 sentido, C. Türcke (2010) caracterizou a sociedade atual como “sociedade da sensação”. Pois o aparato audiovisual, conforme esse autor, seria aquele que inflaciona, ao infinito, a busca incessante do alívio das nossas tensões, e o faz por meio das torrentes de estímulos multissensoriais que jorram incessantemente sobre todos, as quais apenas canalizam nossas sensações sem que, ao menos, possamos delas nos esquivar. Nesse contexto, o processo de educação formal hodierno, em sintonia fina com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), converge cada vez mais para a integração das novas gerações a uma ordem social profundamente injusta, ainda que se apresente como supostamente mais democrática. E, isto 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 que assolam o contexto brasileiro 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 sobre a realidade, e, portanto, sobre a cultura digital e sua inserção desenfreada no cotidiano escolar.

### **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, e, ao mesmo tempo, apontar algumas reflexões sobre o contexto tecnológico em que estamos inseridos, apresentamos em breves linhas alguns dos principais pensadores pertencentes à primeira geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.

Walter Benjamin, conhecido por suas reflexões sobre o cinema e a qualidade emancipatória desse formato, 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. Isso porque, 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, a exposição de como tais autores abordaram em suas análises da sociedade capitalista contemporânea elementos que apontam para a possibilidade de uma pedagogia 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, mas sim com o frear do progresso que esse sistema incita de modo ainda mítico, como que incitado pelas forças do destino. Embora a escola 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.

### **Transformação do campo sensitivo e intelectual dentro de nossa realidade escolar**

Ao falar na sociedade atual, torna-se fundamental nos remetermos aos seus primórdios, sobretudo no que tange à 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, 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 não possuímos mais nem os sujeitos capazes de narrar, muito menos aqueles que compreendem 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 de a 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. Dessa sorte, 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, está agora determinada pelo novo contexto de trabalho, presenciamos 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. Seu 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 à 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 tem 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, distraímo-nos. Nessa perspectiva, grande parte das informações que nos são transmitidas já foi lapidada minuciosa 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 ao abismo para o qual 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 ser 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, mas 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.

### **Theodor W. Adorno e a Educação**

A necessidade de que Auschwitz não se repita é para Adorno um imperativo que deve nortear a educação, a sua primeira exigência. 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 esclarecimento que levou a um almejado progresso da técnica e da razão trouxe consigo inexoravelmente a barbárie. Nesse sentido, a crítica adorniana tem como alvo a própria racionalidade, voltando a razão contra si mesma para que esta possa reconhecer os seus limites, e, assim, possa fazer jus ao pensamento capaz de esclarecer-se.

Adorno não escreveu especificamente sobre educação ou sobre a prática educativa. Seus caminhos foram trilhados através da filosofia, sobretudo da estética, e, mais especificamente, da música. (PUCCI, ago. 2003). No entanto, a temática da educação aparece em alguns de seus ensaios.<sup>1</sup> A crítica imanente do material musical realizada por Adorno também fornece subsídios para o pensamento e ação pedagógicos no âmbito da educação musical especializada.

### Função educativa do refletir

A educação para Adorno só tem sentido quando orientada para a autorreflexão crítica. Nas palavras do autor, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, [...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. (ADORNO, 1995b, p. 125). Se para o autor a educação não leva necessariamente à emancipação, já que o próprio desenvolvimento técnico da sociedade e o acesso aos bens da cultura lhe aparecem sob a capa de uma pseudodemocracia que nos oblitera uma postura crítica diante de práticas irracionais, se torna imprescindível 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, 1995b, p. 121).

<sup>1</sup> Em especial lembramos o conjunto de conferências traduzidas por Wolfgang Leo Maar e publicadas no livro *Educação e emancipação* pela Editora Paz e Terra (1995a).

O fato de a Alemanha do século XX ter sido capaz de produzir Auschwitz, para o autor, demonstra a farsa do processo civilizatório e deixa claro que o considerado desenvolvimento e a adesão a 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. Adorno nos adverte, assim, contra um processo educativo apartado de uma reflexão crítica. A crítica de Adorno dirigiu-se, portanto, à racionalidade – *ratio* – tal como essa se desenvolveu na cultura ocidental, e seu alerta aponta para a importância da retomada da sensibilização e da reflexão numa sociedade marcada por um pretensão progresso que retorna à irracionalidade. Tal perspectiva demonstra a necessidade da crítica permanente aos modismos educacionais.

### Resgate da formação cultural em direção à emancipação

Em seu texto “Teoria da Semiformação<sup>2</sup>” (*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).

Assim, 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: “as tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas”. (ADORNO, 2010, p. 14). 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).

<sup>2</sup> O termo *halbbildung* tem sido traduzido como semiformação, pseudiformação ou semicultura. Utilizaremos semiformação neste texto sem desconsiderar as diversas nuances presentes na palavra alemã que não estão contempladas nas traduções.

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).

## Educação musical

Nesse caminho, a crítica de Adorno se torna um subsídio importante para a realização da crítica e a busca de mudanças da práxis pedagógica no âmbito da educação, cujo modelo se explicita em suas considerações a respeito da formação musical do ouvinte. A percepção do mundo de forma sensível e crítica é condição integrante da formação cultural, superando as pseudoapropriações tão em voga: “a tendência a captar conhecimentos e obras de arte de modo extra ou pré-desenvolvimento histórico é um recuo à barbárie”. (OLIVEIRA, 2001, p. 50).

Fazendo coro junto aos variados e agudos problemas da educação como um todo, a discussão sobre a educação musical se faz necessária em um mundo inundado pelas tecnologias de acesso à música, ao mesmo tempo em que não se nota o mesmo desenvolvimento das capacidades críticas, de experimentação e de julgamento das obras musicais. Estudar as formas de relação que os ouvintes mantêm com as obras musicais nos tempos atuais e pensar uma práxis educativa que forme ouvintes conscientes, aptos a julgarem obras musicais com base em critérios musicais, é uma tarefa atual diante do acelerado desenvolvimento tecnológico:

A única coisa que se pode fazer, sem criar para si demasiadas expectativas em relação ao êxito, é enunciar o já conhecido, e, além disso, no âmbito musical especializado, trabalhar o possível a fim de que uma relação qualificada e cognoscitiva com a música se ofereça em substituição ao consumo ideológico. Contra este último já não se pode opor mais nada a não ser modelos dispersos de um relacionamento com a música, bem como uma música que fosse, ela mesma, diferente daquilo que é. (ADORNO, 2011, p. 136).

Em tempo, separar o processo educativo de condições de reflexão, sem um esclarecimento das nossas contradições sociais e das artimanhas mantenedoras dessa sociedade, tanto na educação escolar quanto no ensino musical especializado, se torna ilustrativo daquelas condições antes

mencionadas que mantêm 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”. (OLIVEIRA, 2001, p. 50).

### **O homem unidimensional e a educação: processo de esvaziamento do pensamento conceitual**

Devemos ter em conta que Herbert Marcuse não chega a tratar especificamente do problema da educação de uma maneira mais aprofundada 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, apontaremos o campo de análise crítica onde Marcuse desenvolve suas ideias.

A crítica que o autor faz à ideologia da sociedade industrial (1979) diz respeito ao fato de que as forças de coesão e integração do capitalismo maduro não são forças meramente ideológicas ou espirituais, mas 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 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 reprodutoras 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, o mesmo capitula à condição do irracional.

Esse processo de identificação e mimese representa o projeto ideológico total da cultura da sociedade atual, e “a adaptação toma o lugar da consciência”, como também observara Adorno. (1977, p. 292). Essa dimensão ideológica se coloca como única e racional; 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, pois propõe um padrão unidimensional de pensamento e comportamento. Nesse processo as ideias 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 via consumo. Sendo assim, a utilização de novas tecnologias incorporadas ao processo educativo não escapa desta tendência, pois a potencialidade inerente à utilização das novas tecnologias de acesso à informação através da Internet também se esvai frente a essa contradição essencial por meio da qual todo pensamento tende a ser reduzido à dimensão afluenta da aceitação. 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 engendrada 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, 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 assim 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 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 na era digital nos remetem a questões filosóficas e críticas. Para o 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. Aqui a teoria crítica pensada especificamente no âmbito da educação figura como relevante no processo de esclarecimento e de emancipação, pois, o papel central da educação nesse momento histórico orienta-se pela imprescindibilidade do pensamento conceitual, da potência reflexiva capaz de reconstruir, em meio ao gigantesco aparato ideológico e tecnológico de nossa sociedade, uma outra dimensão que está sendo sistematicamente negada. Só assim a educação poderia contribuir para uma

formação efetiva dos sujeitos, para o autoesclarecimento em meio à avalanche das novas tecnologias.

## Conclusão

A discussão que pretendemos introduzir é de extrema urgência e atualidade, uma vez que os problemas aqui assinalados por intermédio das contribuições dos pensadores da chamada “Escola de Frankfurt”, não só não foram superados, como continuam progressivamente mais intensos e sutis. A análise crítica acerca das condições atuais de educação, convertida entusiasmadamente em novos ambientes tecnológicos 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 tornam-se de suma importância frente a um contexto histórico em que se reproduz e se afirma a barbarização crescente, o esvaziamento do pensamento conceitual 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, T. W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.

\_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2010. p. 8-40.

\_\_\_\_\_. *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Brasília: Ed. Brasiliense, 1987. p. 197-221.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. O homem unidimensional. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

OLIVEIRA, N. Ramos de. Educação: pensamento e sensibilidade. In: OLIVEIRA, N. Ramos de; ZUIN, A. A. S., PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados; Ed. Unimep, 2001. p. 43-60.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: \_\_\_\_\_. *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-58.

\_\_\_\_\_. A filosofia e a música na formação de Adorno. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 377-389, ago. 2003.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Trad. de Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

Recebido em 31 de agosto de 2012.

Aprovado em 27 de setembro de 2012.