



EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: uma abordagem histórico-filosófica

Antônio Zuin

RESUMO – *Educação e comunicação: uma abordagem histórico-filosófica.* O objetivo deste artigo é argumentar que a história do processo educacional/formativo é marcada pelo desenvolvimento das mediações técnicas que permitiram a sua comunicação e difusão. De acordo com esta análise, observa-se a presença dos sentimentos de euforia ou de ressentimento em relação a tais mediações – fato este que reforça a caracterização da técnica como fetiche. É justamente a recuperação histórico-filosófica deste processo que possibilita compreender a técnica como produto do trabalho humano e que, desta forma, pode e deve ser empregada para construção do processo educacional/formativo.
Palavras-Chave: *técnica, comunicação, fetiche, indústria cultural, Theodor W. Adorno.*

ABSTRACT – *Education and communication: a historical-philosophical perspective.* This article aims at showing that the history of the education process is distinguished by the development of technical mediation which allowed its communication and diffusion. Within this theory we can see the presence of euphoric or regretful feelings in relation to those mediations – something that reinforces the characterization of technique as a fetish. It is exactly this historical and philosophical recuperation of this process that makes possible to understand the technique as a product of human work and, because of that, could and should be used to build up the educational process.
Keywords: *technique, communication, fetish, culture industry, Theodor W. Adorno.*

Introdução

A gênese do processo educacional/formativo da civilização ocidental se confunde com o desenvolvimento das mediações técnicas que permitiram a sua comunicação e difusão. Os dois poemas fundadores não apenas da Literatura, mas da Paidéia ocidental, ou seja, a *Ilíada* e a *Odisséia*, e que foram atribuídos à enigmática figura de Homero, eram cantados nos versos pelos aedos, os bardos de profissão, que os transmitiam através das gerações até que foram compilados por escrito entre fim do século IX e o início do VII antes de Cristo.

A *Ilíada* prima tanto pelo modelo de ideal formativo exposto na figura do herói Aquiles, o exemplo do guerreiro que se destaca pela coragem, força, equilíbrio e destreza das suas ações, quanto pela aproximação entre a língua e a mão, ou seja, entre o corpo e a oratória. (Cambi, 1999, p. 76). Já na *Odisséia*, a astúcia se origina justamente pela aparente rendição às leis mitológicas, que são alusivas ao processo de regulação da própria natureza. Odisseu, o grande herói da epopéia, consegue ludibriar o mito porque se submete a ele. A lógica consiste na aparente rendição às normas da natureza, assimilando-a para poder logo em seguida negá-la com veemência. Se a sobrevivência dos mitos baseava-se na necessária repetição e cumprimento das normas contratuais, Odisseu consegue fazer cumprir o contrato, mas acrescenta novas artimanhas não previstas nas cláusulas originais. O encontro com ciclope Polifemo é paradigmático neste sentido. Para poder vencer o monstro de um só olho, que se alimenta de carne humana, o astuto Odisseu manipula os significados da palavra com o escopo de modificar o sentido do próprio objeto. Tal maleabilidade da linguagem é notória quando ele diz chamar-se Oudeis (ninguém), sendo que Odisseu possui um som muito semelhante, são praticamente homófonos.

Adorno e Horkheimer dizem que “a astúcia da autoconservação vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa” (1986, p. 65). É interessante notar que o vitorioso Odisseu não pode permanecer mimeticamente atrelado a essa identidade, pois corre o risco de ficar aprisionado ao natural. Sendo assim, quando está já na sua embarcação, grita para o gigante que foi ele, Odisseu, o responsável pela sua decadência, e é quase morto por uma pedra arremessada por Polifemo.

Tanto a natureza interna quanto a externa não se aquietam diante do progresso da racionalidade técnica, e do próprio esclarecimento (*Aufklärung*), que se fundamentam, em muitas ocasiões, na humilhação de ambas. O mesmo esclarecimento¹ cujos primeiros indícios já podiam ser observados nas técnicas empregadas no controle de tais naturezas e, principalmente, do medo do desconhecido, por meio dos rituais mágicos.

Outro momento significativo da Paidéia grega refere-se à função pedagógica do teatro e das tragédias representadas, tal como a do *Rei Édipo*, de Sófocles. Uma questão intrigante refere-se à razão da existência da comisseração, já observada por Aristóteles, quando destacou o *Rei Édipo* como a mais bela de todas

as formas de reconhecimento trágico, por provocar exatamente a confluência do terror com a piedade (Aristóteles, 1991, p. 211). Ora, compadecemos-nos com Édipo porque seu drama é também nosso drama, seu sofrimento é também o nosso. É por isso que na Grécia antiga recrudesciu a busca por respostas a uma questão do tipo: “Qual é a responsabilidade dos deuses na forma como os homens agem?” São os esboços da construção da individualidade que vão sendo delineados. Mas trata-se de uma individualidade que não se isola em si mesma, pois cumpre papel importante para a formação da dimensão política, tal como destaca Jaeger:

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente (...) Todo futuro humanismo deve ser orientado para o fato fundamental da educação grega: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem com ser político (1995, p. 16-17).

O Homem como ser político foi formado por meio da aquisição do conjunto de conhecimentos que o habilitaram a afirmar, através de sua *techné*, de sua técnica, não só a arte – o saber fazer de determinada aptidão – como também as vicissitudes que iriam compor o sentido do que se entendia como o “ser do Homem”. Essa dimensão política se disseminou – e também foi reforçada – pela técnica dos atores que representavam os dramas humanos nas tragédias gregas. A magistral exposição do horror na peça trágica estimula a troca de experiências entre os envolvidos na trama, bem como o compartilhar da percepção de que os conflitos vividos por Édipo transcendem sua própria figura e são expostos nos dilemas edipianos coletivos. É nesse sentido que a tragédia grega pode ser caracterizada como Paidéia, pois instiga o aprimoramento da comunicabilidade humana, das relações dialógicas e, portanto, da identificação de determinados parâmetros comportamentais coletivos. As festas teatrais gregas eram espaços nos quais as aporias entre o desejo e os interditos sociais podiam ser comunicadas e discutidas publicamente, engendrando, dessa forma, um alento para que a ambigüidade dos desejos pudesse ser assumida e repensada. Portanto, a tragédia como processo educacional/formativo promove a exposição e o debate coletivo das contradições que compõem o tecido social da condição humana. E são tais contradições entre a razão e o desejo que se transformam no objeto do processo educacional/formativo por meio de sua aproximação com a própria filosofia. Nesse contexto, tornou-se marcante a intenção do logos filosófico de destronar as divindades olímpicas, as quais já haviam sofrido reveses significativos diante da astúcia humana, tal como fora observado em Homero:

Com as Idéias de Platão, finalmente também os deuses patriarcais do Olimpo foram capturados pelo logos filosófico (...) As deidades olímpicas não se identificam mais diretamente aos elementos (tal como na magia – A.Z), mas passam a identificá-los. Em Homero, Zeus preside o céu diurno, Apolo guia o sol, Hélios e Éos já tendem para o alegórico. Os deuses separam-se dos elementos materiais como sua suprema manifestação. De agora em diante, o ser se resolve no logos (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 21).

Portanto, se já não bastasse a mitológica “traição” de Prometeu – que outrora entregara os segredos da técnica do fogo e, portanto, da sabedoria ao gênero humano –, a crença na força dos deuses sofria um verdadeiro abalo, haja vista a ênfase atribuída por Sócrates e Platão ao poder de intervenção do ser humano na busca do conhecimento de si mesmo e das essências dos conceitos universais. Para Jaeger, aquilo “que interessava a Sócrates era a eficácia do domínio exercido pelo Homem sobre si mesmo. Fundamentalmente, portanto, a autonomia moral no sentido socrático significaria a independência do homem em relação à parte animal de sua natureza. (1995, p. 551). Ou seja, o virtuoso é identificado, nos diálogos socrático-platônicos, como aquele que, ao deixar de ser escravo da “ditadura” dos sentidos e da paixão, consegue aproximar-se do conhecimento da verdade presente na essência do conceito. O estar ciente da própria ignorância é condição determinante para o bom desenvolvimento do processo educacional/formativo, corporificado na técnica da maiêutica socrática, que é alicerçada pelo logos filosófico. Dito de outro modo, o bom emprego de tal *techné* seria condição fundamental para o desenvolvimento da *arete*, o seja, da virtude humana.

De fato, se o foco da investigação dos diálogos socráticos for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância de tal conceito, sobretudo quando sua dimensão emancipatória se destaca diante de sua dimensão instrumental, tal como pode ser vislumbrada nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco, quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça na *República* (Platão, 1975). Kierkegaard observou que é justamente a maiêutica, cuja nuança é immanentemente irônica, aquela que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência (1991). Através das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada, que suscita novas formas de interpretação e de comunicação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção e da comunicação de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que esses novos inícios são estimulados pelo preceptor que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

Capitalismo, Educação e a esperança da universalização da cidadania

A hegemonia da dimensão emancipatória da ironia tornou-se cada vez mais arrefecida na mesma proporção na qual, historicamente, fortaleceu-se a instrumentalização do aparato técnico da linguagem. O mesmo aparato técnico que foi submetido à supremacia da calculabilidade e da utilidade, corroboradas e exaltadas pelo esclarecimento. De acordo com Adorno e Horkheimer:

O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-a de superstição. Na autoridade dos conceitos universais (inclusive os das metafísicas platônica e aristotélica – A.Z) ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanes, sem a ilusão das qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (1986, p. 21).

Um dos grandes promotores² desse processo contra a pretensão de verdade dos universais metafísicos foi Francis Bacon. No seu *Novum Organum*, Bacon critica, de forma contundente, a metafísica e a lógica silogística, sobretudo a aristotélica, ao propor a troca da chamada filosofia das palavras pela das obras, pois “Aristóteles estabelecia antes as conclusões, não consultava devidamente a experiência para estabelecimento de suas conclusões e axiomas. E tendo, ao seu arbítrio, assim decidido, submetia a experiência como a uma escrava para conformá-la às suas opiniões” (Bacon, 1973, p. 39). De acordo com Bacon, aquele conjunto de conhecimentos que formava a *tecnhe* da antiguidade é substituído, já no capitalismo incipiente, pelo sistema de axiomas fundamentado no verdadeiro método indutivo. Neste método, as leis gerais seriam obtidas após gradativa e extensa aproximação de axiomas médios, diferentemente da técnica do método indutivo aristotélico, que partiria da análise de poucos casos particulares para, precipitadamente, estabelecer as leis gerais.

Mas o mais relevante – e que contém certo teor progressista – foi a defesa de Bacon da necessidade de que o pensamento humano produzisse algo de útil, ou seja, um tipo de pretensão afeita ao desenvolvimento do modo de produção capitalista com conseqüências decisivas também para a dimensão educacional/formativa. O novo saber fazer, a nova *techné*, foram incitados por um sistema de produção cujas necessidades básicas de seus partícipes gradativamente se subsumiram às denominadas necessidades de consumo. E é justamente a defesa da relação entre poder e conhecimento que aproxima as idéias de Bacon as de Lutero: “Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento

proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a *operation*, o procedimento eficaz” (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 20).

É interessante lembrar que já as reformas protestantes haviam promovido “a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar a Bíblia, sem a mediação do clero” (Manacorda, 1989, p. 194). E foi no bojo de tais reformas que a palavra de Comênio encontrou eco, sobretudo na sua obra *Didática Magna* e no seu sugestivo subtítulo: *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Nas transformações culturais do capitalismo incipiente, a participação cada vez mais ativa das massas na vida política se transforma do esteio social necessário para a difusão da necessidade de que tais massas aprendessem a ler e escrever. No que diz respeito à obra de Comênio, é paradigmática a relação estabelecida entre as etapas da impressão de um livro e as do procedimento didático considerado adequado. O próprio Comênio, não por acaso um admirador de Bacon, engendrou uma metodologia pedagógica fundamentada no que ele denominou como *Didacografia*, uma espécie de termo híbrido que aproximaria a didática da tipografia. Dito de outro modo, o melhor procedimento didático-pedagógico seria aquele que se esmerasse na precisão e elegância da arte tipográfica, de tal modo que seria “possível imprimir as ciências no espírito (dos alunos, A.Z) da mesma maneira que, externamente, é possível imprimi-las no papel com tinta” (Comênio, 1985, p. 457).

A universalização do conhecimento tanto por meio dos livros quanto pela didática correta torna-se fundamental, uma vez que os alunos teriam que assimilar conhecimentos – que seriam posteriormente exigidos nas relações de trabalho – e também internalizar comportamentos afeitos a estas relações, tais como disciplina e pontualidade. No capítulo sobre disciplina escolar na *Didática Magna*, Comênio defende a substituição dos castigos físicos aplicados pelo mestre pelas punições psicológicas mais sutis, porém não menos eficazes:

Se, porém, por vezes, é necessário espreitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” (1985, p. 403).

Comênio tinha plena consciência de que tal censura estava longe de ter um caráter pueril. Decididamente, não se tratava de uma simples brincadeira, pois a humilhação era justificada em nome da busca da eficiência – a palavra de ordem do capitalismo incipiente e que ressoava tanto nas relações materiais de produção quanto na filosofia, principalmente no elogio do pensamento mecanicista. As palavras de Descartes e Galileu fizeram coro às de Bacon, principalmente na

crítica de ambos em relação aos obstáculos impostos pelos conceitos pré-concebidos da Igreja Católica, que travavam o progresso da razão e do conhecimento científico. Tanto o racionalismo cartesiano quanto a perspectiva empírica de Bacon exaltaram a difusão do conhecimento como fundamento para uma maior participação dos indivíduos na condução de seus destinos. A discussão coletiva e a comunicação das diferentes opiniões sobre os mais variados assuntos eram consideradas a base da intervenção humana e de uma maior participação das massas nos assuntos que lhes interessavam.

Mas foi no iluminismo europeu que tal pretensão se apresentou como fato indelével da sociedade capitalista de produção. Vivemos numa época esclarecida? Não, vivemos numa época em processo de esclarecimento (*Aufklärung*). Esta foi a conclusão de Kant no clássico texto: *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. No final do século XVIII, a esperança da existência de uma sociedade mais justa e igualitária ainda se conservava e impulsionava não só o pensamento filosófico a promover uma espécie de revolução no mundo das idéias, como também os alicerces do processo educacional/formativo em países tais como a França, a Inglaterra e a Alemanha. Não foi obra do acaso a propagação, no século XIX, dos sistemas públicos de ensino por parte da França, Inglaterra e Alemanha. Para Cambi:

São os “iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno [mais livre, mais ativo, mas responsável na sociedade] e nutridos de ‘espírito burguês’ [utilitário e científico] (1991, p. 336).

A possibilidade da universalização efetiva do conceito de cidadania se pautava no processo formativo de cada indivíduo. Theodor W. Adorno relaciona o conceito de formação (*Bildung*) com a ascensão da burguesia do seguinte modo: “O conceito de formação emancipou-se com a burguesia [...] Sua realização deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais [...] A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (1996, p. 391).

Podemos dizer que, a lucidez da sociedade sempre esteve condicionada à lucidez do indivíduo no modo de produção capitalista, sobretudo no momento em que o capitalismo se apresentava como modo de produção revolucionário que iria solapar os privilégios feudais, tais como o princípio da hereditariedade. A personalidade “autônoma”, ou seja, a personalidade capaz de discernir os momentos do agir e da obediência às regras foi condição do contrato social que, portanto, necessitava da formação de verdadeiros cidadãos interventores, de sujeitos, filosoficamente falando. Seriam seres racionais os responsáveis pela perpetuação da liberdade garantida por uma sociedade racional. A veleidade da

universalização do conceito e da práxis da cidadania reverberou por meio da força do pensamento pedagógico dos iluministas europeus.

É nesse contexto histórico que a palavra emancipação se corporifica. O conceito de emancipação (*Mündigkeit*) sempre foi caro à filosofia e remeteu o pensamento à necessidade de se fazer o uso público da razão, tal como Kant asseverou no seu texto sobre o conceito de esclarecimento, em 1783. É interessante observar que a palavra alemã *Mündigkeit*, refere-se à *Mund* (boca), pois aquele que tem condições de comunicar seu pensamento publicamente tem chances de deixar de ser um indivíduo tutelado e, portanto, de ser menor. Para tanto, é fundamental que o indivíduo ilustrado tenha garantido a prerrogativa de fazer uso público de sua razão. Ou seja, ele deve submeter-se às regras e leis que regem a sua participação em determinadas instituições sociais, tal como a Igreja, quando faz o uso privado da razão. Mas, na condição de cidadão do mundo, ele tem o direito e o dever de comunicar suas objeções a essas regras que se submete no plano privado, com a intenção de aprimorá-las.

De acordo com Kant, o esclarecimento nada mais seria do que a emancipação do homem do seu estado de menoridade, estado este que deve às próprias ações humanas sua origem e perpetuação (2005, p. 63). É sintomática a forma como o filósofo alemão estimula a utilização da *Aufklärung*; ele apregoa efusivamente o “ouse saber”: *Sapere aude!*. O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, através do uso público da razão, transformar-se num sujeito que se capacita a intervir na construção de sua própria cidadania e das regras sociais construídas mediante a sua participação. É neste sentido que a construção da cidadania se confunde com as nuances do processo educacional/formativo. No livro: *Sobre a Pedagogia*, Kant assevera que “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (1996, p. 34). Influenciado pelo *Emílio*, de Rousseau, Kant sabia que o incentivo ao desenvolvimento da consciência moral precisaria ser amparado por um processo de disciplina consentida e não simplesmente imposta. Porém, a disciplina consentida não seria obtida simplesmente pela ameaça da coerção física, mas seria, antes de tudo, produto da participação daquele que sabe que o cumprimento das regras do contrato social é tarefa de todos os envolvidos na sua elaboração.

Como foi observado, Kant tinha ciência de que não vivia num século esclarecido, mas sim em processo de esclarecimento. Mas, para muitos, foi difícil conter a euforia diante da explosão inaudita da produção de mercadorias proporcionada pela chamada Revolução Industrial. Poucos anos antes de Kant escrever o texto respondendo a pergunta sobre o significado do esclarecimento, James Watt, em 1765, aprimorara o funcionamento da máquina a vapor de tal forma que ela se transformou no grande ícone Revolução Industrial. É nesse contexto histórico que as promessas de desenvolvimento capitalistas atingem

seu apogeu, pois já existia o potencial técnico para que o ser humano abandonasse definitivamente o reino da necessidade para adentrar no da liberdade. Contudo, o que se observou no transcorrer da história do modo de produção capitalista – e que foi impulsionado em escala de progressão geométrica pela revolução industrial – foi o recrudescimento indelével da produção material às expensas da reprodução da barbárie em todas as esferas sociais, inclusive na da formação cultural. Os prejuízos educacional/formativos foram evidentes, principalmente com o processo de consolidação da chamada indústria cultural. Para Adorno e Horkheimer:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria (cultural – A.Z). O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores de dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposta a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital de modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências (1986, p. 117).

Eis a conseqüência da instrumentalização da razão feita por meio das técnicas empregadas na esfera da produção “cultural”: a reprodução do pensamento padronizado e estereotipado no gozo do consumo dos produtos da indústria cultural. Sai de cena o sujeito kantiano, capaz de intervir na relação entre subjetividade e objetividade com derivativos categóricos, ou seja, determinantes para a esfera moral – e entra o esquematismo da indústria cultural que fornece, de antemão, as estruturas binárias de interpretação que tanto deleitam o indivíduo que não precisa esforçar-se para mover as trilhas gastas de seu raciocínio. O segredo decifrado pelo esquematismo da indústria cultural é um dos corolários do não cumprimento da promessa de universalização da cidadania através da difusão generalizada do processo formativo e do desenvolvimento técnico. A seguir, serão apresentadas ponderações sobre a atualidade da relação entre a produção técnica e a danificação do processo formativo, cuja dimensão emancipatória se encontra muitas vezes obstada, porém não eliminada.

Educação e comunicação no capitalismo transnacional

As promessas desfeitas são as que mais doem. E isto porque a esperança de dias melhores não tarda a se relevar bastante inócua diante do quadro de miserabilidade geral. De fato, as promessas de universalização da liberdade e da igualdade entre os cidadãos não foram cumpridas, uma vez que sua realização

efetiva demandaria o próprio fim da sociedade capitalista de produção, cuja lógica do desenvolvimento e do progresso das forças produtivas necessita da reprodução das desigualdades sociais. Ao invés da universalização da cidadania, o que se tem é a universalização da lógica do fetiche da mercadoria, sobretudo quando os rumos do capitalismo liberal enveredam para a sua fase monopolista. No transcorrer do modo de produção capitalista, a produção técnica, que é trabalho humano, deixa de ser assim considerada e se metamorfoseia numa espécie de sujeito, de interventor, na medida em que a produção científica se torna a menina dos olhos do capital. A revolução técnico-científica, na virada do século XIX para o XX, é emblemática para caracterizar o momento histórico do capitalismo no qual a tecnologia gradativamente se transforma num processo social, num *modus vivendi*, por assim dizer. Esse *modus vivendi* se alastra e se impregna nas esferas mais íntimas, de tal maneira que os objetos produzidos parecem assenhorear-se dos seus respectivos produtores. E são tais produtores que parecem envergonhar-se diante da força e do poder dos produtos, cujo brilho ilumina tanto a pretensão da onipotência quanto a real debilidade de seus senhores. Günther Anders denominou esse fenômeno como a *vergonha prometêutica*, numa alusão ao mito de Prometeu, uma vez que o ser humano se incomoda em “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (Anders, 2002, p. 23).

O incômodo resultante desta condição de ser inferior e, o pior, inferior aos produtos que foram engendrados sob sua responsabilidade, é amainado principalmente por meio de uma espécie de ressentimento do criador em relação à criatura. A figura do ressentido é aquela que prima pela frustração de não possuir o objeto de desejo que precisa ser execrado exatamente por causa da impossibilidade de sua obtenção. Na verdade, o ressentido sabe em seu íntimo que anseia possuir aquilo que desdenha. No caso dos produtos tecnológicos, dos aparelhos perfeitos, no dizer de Günther Anders, a vergonha prometêutica é arrefecida por meio da formação reativa do ressentido, que impinge aos produtos tecnológicos a pecha de serem os artífices da construção de uma sociedade que aparta, ao invés de aproximar os seres humanos. Nietzsche foi um dos filósofos que melhor descreveu o sentido histórico do ressentimento. De acordo com o autor da *Genealogia da Moral*, os sacerdotes judeus encontram uma forma de vingança contra seus algozes que se mostrou assaz eficiente, a saber: a equação, construída pelos opressores, de que o bom equivale ao nobre, ao poderoso, ao belo e ao feliz, é invertida ocorrendo a conhecida tresvaloração de valores, ou seja, a virtude passou a ser associada à feiúra, à miséria e ao sofrimento.

Passa a ter vida, portanto, a rebelião escrava na moral, pois toma forma “o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação” (Nietzsche, 1998, p. 28). A vingança alcança o seu apogeu quando os homens do ressentimento conseguem fazer com que a hostilidade e a crueldade não possam ser mais

exteriorizadas e se voltam para dentro do próprio homem. A internalização da agressividade representa, para o filósofo, não só a produção da má consciência como também a origem da mais sinistra doença da humanidade, ou seja, a masoquista necessidade que o homem tem de se autoflagelar. Os homens do ressentimento atingem seus objetivos por completo quando conseguem, segundo Nietzsche, introduzir na consciência dos felizes sua própria miséria, quando os fortes envergonham-se de seu próprio poder num mundo miserável.

Atualmente, a relação fetichizada com a produção tecnológica não se limita a uma reação de euforia dos “fortes”³ que se consideram um tipo de *Deus ex Machina*, mas também se encontra na vingança imaginária daqueles que repudiam utilizar quaisquer mediações tecnológicas, pois acreditam que elas sempre distanciam as pessoas, ao invés de poder contribuir para aproximá-las. Em ambas as situações se desconsidera o fato de que as mediações tecnológicas são frutos do trabalho humano e, como tais, passíveis de serem usadas com os mais variados objetivos. Ao criticar o processo de fetichização da técnica, que promove as condições para a reprodução de um processo social hegemonicamente controlado pela razão instrumental, Marcuse observou que

A técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa a um aparato social que perpetua a escassez (...) Por este motivo, todos os programas de caráter antitecnológico, toda a propaganda a favor de uma revolução antiindustrial servem apenas àqueles que vêem as necessidades humanas como um subproduto da utilização da técnica. Os inimigos da técnica prontamente se aliam à tecnocracia terrorista (1999, p. 101).

Os inimigos da técnica se tornam simpatizantes de uma sociedade tecnocrática totalitária na medida em que, ao rechaçar a mediação técnica, também anulam o seu potencial libertador. Se os produtos da técnica possibilitam mitigar o esgotamento físico e mental, decorrentes das atividades que compõem o trabalho humano, aqueles que repelem o desenvolvimento da técnica contribuem para a reprodução de sua própria submissão e jogam, por assim dizer, a criança juntamente com a água suja do banho. Mas isso não significa que se deva abrandar a crítica da utilização ufanista e inconseqüente da técnica, que parece predominar nos dias atuais.

Na fase transnacional do modo de produção capitalista, torna-se cada mais atual a asserção de Marcuse de que o embotamento da individualidade ocorre num contexto social no qual a racionalidade instrumental se unidimensionaliza para todas as relações sociais. Atualmente, há uma pressão (que também é uma compulsão) para emitir a própria imagem, sendo que tal pressão se torna a força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas. As forças produtivas atuais revitalizam a máxima do filósofo Berkeley de que o ser dos objetos é *ser percebido*. Só que hoje tal percepção acontece na relação espaço-temporal determinada pela velocidade da comunicação *on line*. O campo de atuação do

computador não se restringe apenas ao de um instrumento de trabalho, mas se metamorfoseia num aparelho que possibilita a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si (Türcke, 2002, p. 43). A expressão coloquial: “estou conectado” retrata a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta não é percebido e, portanto, não existe. Para Türcke:

E tal como a força de integração do mercado nunca foi apenas uma força econômica ou nunca apenas determinou a possibilidade de se ter ou não emprego, mas sempre determinou o ser aceito ou rejeitado e, portanto, ser ou não ser, essa pressão ontológica, sob as condições gerais da pressão para emitir, se transformou numa forma estética, ao mesmo tempo em que o estético recebe, como nunca ocorreu anteriormente, um peso ontológico. E isso também se conecta ao ser é ser percebido. Assim se expressa a ontologia paradoxal dos tempos microeletrônicos: uma existência sem a presença eletrônica é um aqui e agora sem um aí, ou seja, trata-se de uma não existência viva (idem, p. 64).

São patentes os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam, como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior. As pontas dos dedos, os movimentos oculares e até mesmo a postura corporal são “atados” a equipamentos microeletrônicos, de tal modo que se realiza uma espécie de exploração da capacidade de concentração. Nesse contexto, as fronteiras entre as atividades do trabalho e do tempo livre se tornam quase indiscerníveis. Tanto no uso do computador no trabalho, quanto no seu emprego na residência particular, a concentração, canalizada para uma determinada informação, é logo em seguida triturada por meio de incontáveis repetições na forma de *links*, de tal modo que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (ibidem, p. 273).

Porém, a característica da não linearidade não é exclusiva do denominado hipertexto, pois quantas vezes, ao nos depararmos com um livro instigante, não retrocedemos na leitura com a intenção de relacionar uma frase anterior com o acontecimento decisivo da história lida? Será que também não *navegamos*, para usar um termo associado ao hipertexto, quando atentamos para a leitura do chamado livro convencional? (Türcke, 2005, p. 137). O fato é que toda navegação precisa, em determinados momentos, de um porto seguro, o que neste caso significa a presença de um tempo para que os agentes educacionais possam refletir sobre os conhecimentos assimilados. E isto vale tanto para informações obtidas pelos chamados instrumentos convencionais de leitura quanto para o hipertexto. Mas a produção do conhecimento na sociedade atual se destaca pela substituição alucinante do conteúdo formativo, ao mesmo tempo em que os indivíduos se tornam cada vez mais substituíveis em seus postos de trabalho.

Se o próprio modo de produção capitalista pode ser identificado como uma gigantesca máquina que vicia o indivíduo a consumir cada vez mais – ou então no desejo de fazê-lo –, nos dias de hoje parece prevalecer o vício de consumo incessante de choques audiovisuais. Esse fenômeno gera a seguinte aporia: a superexcitação dos nossos sentidos recrudescer o processo de dessensibilização, pois os estímulos necessitam ser cada vez mais potentes para que sejamos seduzidos, deslocando com isso nossa atenção para algum acontecimento espetacular, de tal modo que a frialdade decorrente adquira a condição de *forma de percepção* da realidade. (Gruschka, 1994).

Além disso, não é fortuita a compulsão pela verificação, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos “observados” por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails. O sortilégio do computador parece ser bem mais poderoso do que nossa capacidade de controlar o impulso de nos “conectarmos” a outras pessoas que já o fizeram. Uma existência não eletrônica adquire a dimensão de uma não existência viva, o que produz o recrudescimento da sensação de angústia, na sociedade cujas produções imagéticas adquirem a conotação de não apenas *representarem* o real, mas de serem *as* produtoras da realidade. Diante desse quadro, é irônico imaginar o que diria Platão de um período da história humana cujas relações de produção legitimam tal poder à imagem, uma vez que o filósofo ateniense criticou as imagens das produções artísticas como cópias mal feitas das formas ideais dos conceitos de justiça e honestidade, por exemplo.

As dezenas de séculos que nos separam das considerações de Platão testemunham o poder que a imagem adquire na indústria cultural do capitalismo transnacional. Daí a relevância da televisão como mediação técnica que se torna “parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida” (Fischer, 2001, p.15). E é nesta sociedade que se realizam os novos avatares do processo educacional/formativo, os quais são representados pelo conjunto de técnicas audiovisuais empregadas na denominada Educação a Distância (EaD). Assim adquire uma visibilidade muito maior a anunciada a compra de milhares de aparelhos de televisão e computadores a serem distribuídos nas escolas públicas, do que os investimentos de um governo na capacitação e nos salários dos docentes dessas mesmas escolas. A lógica de espetacularização da esfera da educação não pode ser restrita ao nosso País, pois se trata de um fenômeno presente em vários outros países do mundo, do mesmo modo que cresce o número de investimentos concernentes à EaD.

De forma geral, a EaD é definida como um processo educacional/formativo que não implica na presença física de um professor, cujas relações com os alunos passam a ser mediadas por meio de aparatos técnico-eletrônicos, por exemplo. O principal escopo é o de propiciar um ambiente no qual ocorra a chamada

aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos amealhados. Contudo, a imagem de tal aluno não parece corresponder àquilo que efetivamente ocorre, pois pesquisas realizadas com estudantes de vários tipos de experiência de EaD mostraram que eles tendem a realizar uma aprendizagem passiva, “digerindo” pacotes instrucionais e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (Belloni, 1999, p. 40).

Observações como essas podem contribuir para a disseminação do raciocínio equivocado de que não se deveria mais investir recursos para a realização de projetos de EaD, de tal modo que haveria o risco de legitimar-se o raciocínio dos inimigos da técnica, tal como foram identificados por Marcuse. Mas a utilização cega de tais recursos técnicos não pode ser desacompanhada da crítica que denuncia o outro lado de seu processo de fetichização. Se em toda produção técnica se encontram as contraditórias relações sociais que a engendraram, então isto significa que os próprios recursos da EaD podem e devem ser empregados para produzir as tensões que favoreçam o desenvolvimento de críticas à racionalidade instrumental e, portanto, ao processo de padronização do pensamento. Adorno, ao considerar tal ambigüidade da técnica, observou o seguinte:

Se a técnica moderna proporcionou, finalmente, a prosperidade ou a ruína, isto não se limita à ação do técnico ou da própria técnica em si, mas sim do uso que a sociedade faz dela. Este uso não é algo restrito à aplicação do bom ou mau desejo, pois depende das estruturas sociais objetivas (1986, p. 316).

É verdade que a trituração da concentração proporcionada pelo número incontável de *links* que podem ser acessados encontra seu lastro objetivo na sociedade que se notabiliza pela fragmentação não só do pensamento como também das próprias relações humanas. Ora, mas isto significa que, aprioristicamente, as informações obtidas não podem suscitar reflexões críticas por parte dos agentes educacionais? A relação espaço-temporal desenvolvida entre os agentes educacionais que utilizam as mediações técnicas da EaD necessita ser *sempre* realizada de maneira fragmentada, de tal modo que os alunos não tenham outra alternativa a não ser “regurgitar” os conhecimentos “digeridos” às pressas?

O espírito de nosso tempo não pode se tornar absoluto a ponto de impingir a universalização do pensamento e das relações fragmentadas, bem como da lógica da espetacularização, como as condições exclusivas de subsistência e de convívio. E se a consciência da forma como tal universalização ocorre não é suficiente para poder obstaculizá-la a contento, tal processo de conscientização é fundamental para que se produza um clima cultural propício à contestação do

atual estado de coisas. Questionar a inutilidade do conhecimento implica, mais do que nunca, na recuperação de sua própria utilidade. Seguindo essa linha de raciocínio, a comunicação secundária (não presencial), proporcionada pelo aparato instrumental não pode se tornar prioritária em relação à primária (presencial), mas sim reforçá-la, pois toda comunicação mediada pelos recursos técnicos se nutre da comunicação direta e permanece a ela referida. Até mesmo nas cartas de amor de Kafka, um indivíduo que tinha dificuldades terríveis de relacionamento, há esse apelo incomensurável pela aproximação com o outro. (Türcke, 1999, p. 71). Evidentemente, esta reflexão questiona os procedimentos daqueles programas de EaD que se alicerçam na hegemonia quase que total dos meios técnicos, a ponto da comunicação presencial tornar-se apenas um acessório. Exatamente na contestação de tal hegemonia pulsa a seguinte consideração: os prazeres e desprazeres das relações presenciais entre os agentes educacionais clamam pelas fricções entre os sentidos que espicam o desenvolvimento dos julgamentos morais. E a construção de tais julgamentos reverbera na ponderação crítica do que significa a aprendizagem autônoma.

Conclusão

Antes de se pensar num aprendente autônomo que se transforma numa espécie de gerenciador do próprio conhecimento – fato este que por si só ilustra a tendência dos recursos técnicos da EaD como se fossem, filosoficamente falando, absolutos –, talvez fosse mais profícuo se tal processo de autonomia fosse construído com o professor que emprega esses mesmos recursos técnicos no cotidiano escolar. Nesta perspectiva de análise, torna-se figura determinante, no processo educacional/formativo, o educador que organiza e discute com seus alunos os conhecimentos que lhes foram apresentados por outros mestres que se fizeram presentes por meio da não presença física. O processo de autodisciplina do aluno, base da construção de sua autonomia e de sua passagem de *discente* para *ciente*, tem grandes chances de ocorrer caso ele tenha consciência da força de sua intervenção nas temáticas estudadas. A autoridade pedagógica pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem consciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do professor se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem. O Zaratustra, de Nietzsche, numa passagem primorosa, assim provoca seus sequazes: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (Nietzsche, 2005, p. 105).

Ora, a máxima liberdade não seria aquela exercida com limites consentidos por todos os envolvidos na sua elaboração, tal como o iluminismo europeu propôs a construção do conceito de cidadania? Nesse caso, as cores da tensa relação entre o indivíduo e o modelo que ocupa o posto de ideal de ego podem adquirir outras tonalidades. Se o modelo, no caso o professor, é um elemento relevante para a construção da identidade do aluno que se sente estimulado a superá-lo, o próprio mestre precisa deixar de aferrar-se ao gosto de sentir-se o centro das atenções e perceber que, ao ensinar, uma parte de si “morre” para que possa renascer mediada na intervenção do aluno. Mas, para que isto ocorra, é preciso vicejar uma relação espaço-temporal que permita a aproximação e o distanciamento do aluno em relação ao mestre, na medida em que aquele desenvolve sua individualidade por meio da identificação e da contestação do modelo de professor que lhe é apresentado. E isto é possível de ocorrer até mesmo na sociedade cujas imagens dos modelos de identificação dos adolecentes travam uma luta titânica para ter uma sobrevivência maior antes de serem inevitavelmente pulverizadas por outras mais sedutoras.

A veleidade de que os recursos técnicos da EaD sejam utilizados para que os alunos adquiram a autonomia que os capacitem a serem gestores do processo de aprendizagem não pode dirimir a relevância do professor neste processo, cuja vivacidade é central para que se realize o seu processo de “eliminação”. E tal vivacidade pode e deve ser impulsionada pela técnica nas suas mais variadas formas. Portanto, a mesma mediação técnica que permite fazer com que milhões de pessoas se “conectem” pode também ser utilizada para que estas mesmas pessoas, na medida do possível, se comuniquem, pois tal mediação contém o potencial de contribuir para suscitar a aproximação efetiva, ao invés de ser usada para o incremento da solidão. Os indivíduos que hoje se “conectam” mas que não conseguem se comunicar são mônadas de uma sociedade cujas relações de produção invertem a lógica do imperativo categórico kantiano, pois ao invés do incentivo ao uso público da razão ocorre a privatização pública e notória desta, na forma de um programa de destruição metódica dos coletivos, para usar uma expressão de Pierre Bourdieu (1998, p. 137).

Ver e dizer o outro sem mutilá-lo, eis a promessa de libertação que se encontra ainda imanente à técnica da comunicação, na condição de produção humana que verdadeiramente é, mesmo que sejamos cotidianamente compelidos a entregar-nos ao sortilégio do fetiche da euforia ou do ressentimento em relação aos meios técnicos.

Notas

1. Adorno e Horkheimer identificaram a presença do esclarecimento já nos tempos primeiros da história humana, cujo objetivo fora o de engendrar explicações que mitigassem o medo do desconhecido e alçassem o ser humano à condição de senhor das naturezas interna e externa. (1986, p.19).
2. Promotor, neste caso, alude àquele que promove, que fomenta algo, quanto ao profissional responsável pela acusação de um réu no tribunal.
3. É no auge da chamada revolução técnico-científica que Adorno relaciona as vidas tecnificadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização – a ponto de um dos entrevistados da pesquisa sobre a personalidade autoritária, feita nos Estados Unidos da América, na década de 40 do século XX, afirmar que tinha uma boa auto-estima, pois gostava de belos equipamentos.

Referências

- ADORNO, Theodor W. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In *Educação e sociedade*, Campinas: editora Papirus, 1996. (ano XVII, n.56, p. 388-412, dezembro).
- ADORNO, Theodor W. “Über Technik und Humanismus”. In: *Gesammelte Schriften 20*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.
- ADORNO, Theodor. W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.
- ANDERS, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen I*, München: C. H. Beck, 2002.
- ARISTÓTELES. “Poética”. Tradução de Eudoro de Souza. In: *ARISTÓTELES, volume 2*, São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BACON, Francis. “Novum Organum”. Tradução de José A. Reis de Andrade. In: *Os Pensadores*, São Paulo: editora Abril, 1973.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*, Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: editora da UNESP, 1999.
- COMENIO, João A. *Didáctica Magna*, tradução de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, 1985.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRUSCKA, Andreas. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*, Wetzlar: Büsche der Pandora, 1994.

- JAEGER, Werner. *Paidéia*. Tradução de Artur Parreira, São Paulo: Cortez, 1995.
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: *Textos seletos*. Edição bilíngüe, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: editora Vozes, 2005.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Cook Fontanela, Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
- KIERKEGAARD, Soren, A. *O Conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates*. Tradução de Álvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 1991.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação*, tradução de Gaetano lo Mônaco, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*, São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.105.
- PLATÃO. *A República*, Sintra, Portugal: editora Europa-América, 1975.
- SÓFLOCLES. *Rei Édipo, Antígone e Prometeu acorrentado*. Tradução de J.B. Mello e Souza, Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- TÜRCKE, Christoph. “Prazeres preliminares, virtualidade e expropriação”. In: Duarte, Rodrigo & Figueiredo, Virgínia (Orgs.) *As luzes da arte*, Belo Horizonte: Ópera Prima, 1999.
- TÜRCKE, Christoph. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*, München: C.H. Beck, 2002.
- TÜRCKE, Christoph. *Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie der Schrift*, München: C. H. Beck, 2005.

Antônio Zuin é professor do Departamento de Educação da UFSCar, Assessor FAPESP, Pesquisador CNPq 1D e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação – UFSCar”.

Endereço para correspondência:
Rua José Elizio de Oliveira Leite, 45 – Samambaia
13565-515 – São Carlos – São Paulo
dazu@ufscar.br