

O enfraquecimento da experiência na sala de aula

Bruno Pucci* e Newton Ramos de Oliveira**

Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia (Adorno).

Resumo: Este artigo analisa as conseqüências das novas tecnologias na educação escolar, explorando uma das dimensões constituintes da humanidade do homem: a experiência. Nesse sentido, apresenta uma série de situações escolares em que os professores transferem sua função mediadora aos instrumentos, tornando a aula um simples espetáculo. Não se trata de um comportamento “luddista”, mas de um apelo à razão emancipadora que recupere a qualidade básica da educação: o diálogo que contribui à formação.

Palavras-chave: *Erffahrung* (experiência), *Erlebnis* (vivência), *Bildung* (formação), espetáculo, tecnologia.

Abstract: This article is aimed at analyzing the consequences of the use of new technological resources in school education, exploring one of the dimensions that constitute man's humanity: experience. In this sense, it presents a series of school situations in which teachers transfer their mediating function to instruments, converting a class into a mere spectacle. It is not intended to be a sample of luddist behavior, but an appeal to emancipatory reason to recover the basic quality of education: the dialogue which contributes to *Bildung*.

Key words: Experience (*Erfahrung*); living (*Erlebnis*); education (*Bildung*); spectacle; technology.

Theodor W. Adorno, no ensaio *Progresso*, escrito em 1962, faz-nos ver a ambigüidade da ciência e da tecnologia no mundo de seu tempo: “A penúria material que, durante muito tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas, ninguém deveria mais padecer fome sobre a face da terra” (1995, p. 38). No ensaio *Educa-*

* Professor Titular da UNIMEP, Professor Titular aposentado da UFSCar, Pesquisador do CNPq e da FAPESP e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. bpucci@unimep.br

** Professor aposentado da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, pesquisador do CNPq e Vice-coordenador do GEP Teoria Crítica e Educação.

ção após Auschwitz, depois de afirmar que a relação do homem com a técnica é ambígua, dá-nos um exemplo dramático dessa constatação:

Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas [...] que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. (*apud* Cohn, 1986, p. 42).

Adorno vivia ainda a era em que predominava a tecnologia mecânica correspondente aos anos 50 e 60 do século passado. A partir dos anos 70, o mundo passou a ser atingido por ondas revolucionárias que aceleraram indefinidamente nossa relação com as coisas, com as pessoas, com as instituições: revolução eletrônica, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica.

A maior parte dos escritos sobre a ciência moderna e a tecnologia contemporânea tende a enfatizar, nas revoluções supracitadas, os inegáveis benefícios do progresso para a humanidade: a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais. Mas existe também o lado sombrio das novas tecnologias, que pesa de maneira assustadora sobre nós. E esse lado obscuro precisa também ser iluminado, para que apareça em toda a sua crueza. Ao mesmo tempo, o acelerado e inovador processo tecnológico está invadindo todos os ambientes, desde o mundo *on line* financeiro — sua moradia por excelência — até as anacrônicas salas de aula. E, por onde avança, carrega consigo sua ambigüidade. Nosso propósito, neste pequeno ensaio, é analisar as conseqüências da aplicação das novas tecnologias na educação escolar, explorando uma das dimensões que constitui a humanidade do homem: a experiência.

“As ações da experiência estão em baixa”, afirmava Benjamin em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, de 1933. E justificava sua triste constatação: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (Benjamin, 1993, p.115). Essa nova forma de miséria, que se manifesta nos diversos momentos e espaços da vida do homem, faz da escola um lugar reservado. As novas tecnologias estão adentrando as salas de aulas e os alunos e professores não têm mais tempo para fazer experiências. A adoção do xerox como material de ensino, a apresentação de filmes em escolas de qualquer grau, o uso constante de *datashows* como recurso didático e, sobretudo, a introdução do computador e do ciberespaço como parceiros do ensino-aprendizagem são alguns dos aparatos tecnológicos através dos quais os novos tempos condicionaram o professor em sua tarefa de formar jovens e crianças. E como trabalhar no processo de formação com instrumentos obstinados, que trazem em sua própria consti-

tuição a praticidade, a funcionalidade, a aceleração, a fragmentação e transmitem essas “virtudes” a seus usuários? E como trabalhar na sala de aula com jovens e crianças que já chegam à escola aturdidos por inúmeros aparelhos tecnológicos que permeiam seu dia-a-dia, seus entretenimentos, suas atividades? Os aparelhos nos moldam à sua imagem e semelhança.

A adoção de xerox – além de restrita pelas leis vigentes, pois a cópia é uma agressão ao direito autoral e às editoras e encarece a longo prazo a produção de livros e revistas – acaba por fragmentar o ensino. A aula deveria ser, em seus melhores momentos, um curso, uma corrente, um fluir sobre um leito. Imagine-se, por exemplo, um curso de Literatura Inglesa em uma universidade: o professor poderia tomar como “leito” do curso a tragédia de *Hamlet*, de Shakespeare. A leitura, a discussão, a representação de *Hamlet* serviriam de plataforma para que o professor ensinasse não só a tragédia hamletiana em si, mas desenvolvesse o conceito de tragédia; tentaria traçar confrontos e contrastes com outras tragédias desde a tradição grega clássica até os tempos modernos, cotejando a peça inglesa com *Édipo Rei* ou *Crônica de uma Morte Anunciada*, de Gabriel Garcia Marques. Poderia também usar *Hamlet* para analisar a sociedade inglesa elizabetana. Em suma, o prazer concreto, palpável, de ter em mãos um livro ofereceria a oportunidade para um ensino conjugado, um ponto de partida que enriqueceria o estudo. Ora, o que acontece hoje em dia, com as facilidades do xerox e com a urgência dos cursos semestrais, plenos de horas-atividade, de prática de ensino e de estágios? O professor oferece aos alunos folhas esparsas, um pedacinho de *Hamlet* aqui, outro de *Otelo* ali, um dia o encontro de Romeu e Julieta, no outro a surpresa de Macbeth ao ver a floresta caminhando em direção a seu castelo. Quem sabe também outras amostras grátis de outros estudos, muitas vezes sem indicação sequer de autoria dos textos e/ou de sua origem crítica? O próprio Ministério da Educação do governo FHC estimulava, nos chamados “provões”, a conversão do programa de disciplinas num vasto mostruário de tendências, o que, evidentemente, impedia aprofundamentos. Tudo é apresentado de maneira apressada, sem o necessário tempo de decantação. O xerox, aparentemente um recurso para oferecer a oportunidade de um estudo barato, acaba se tornando uma coleção de folhas dispareas que o aluno comum conserva até o dia da prova e depois lança ao fundo da gaveta ou simplesmente delas se desfaz.

A apresentação de filmes em escolas de qualquer grau teria que estar inserida organicamente em um curso, em um planejamento de ensino. No entanto, o que se vê acontecer nas escolas são situações completamente antipedagógicas: professor que, cansado, resolve “descansar” de lecionar e lança mão de um filme, nem sempre de boa qualidade ou, o que é mais freqüente, apenas ligeiramente relacionado com o curso. Como a indústria cultural se alastra penetrando profusamente nos lares e nas escolas, nem sempre o professor tem o bom senso de escolher filmes

de qualidade um pouco superior ao produto usual no mercado. Se, por acaso, o professor conseguir selecionar um filme adequado ao curso, algo significativo, o alunado tem que ser orientado, pois a condição normal hoje em dia é o aluno “viciado” nas produções extremamente vulgares da indústria cultural, de tal modo que acaba rejeitando como “estranhos” ou “monótonos” filmes de qualidade artística um pouco mais acentuada. A prática tem demonstrado, por exemplo, que alunos do ensino fundamental e básico mostram-se incapazes de acompanhar um filme em branco e preto, como “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Nesse sentido, quando um professor organiza uma sessão filmica, as perguntas que os alunos colocam como primeiras são: “De que ano é esse filme?” “É colorido?” E se a informação mostra que o filme não está nas paradas do mês, o aluno costuma contemplá-lo com desinteresse, no máximo com certa complacência, certa “boa vontade” para com o professor, uma concessão.

Aparentemente a aula com *datashow* é muito interessante. Sim, nas primeiras vezes em que um professor se apresenta com o espetáculo. Na verdade, o *datashow* atrai a atenção inicialmente por combinar imagens com movimento; mas o uso reiterado acaba por rotinizá-lo. Renova-se, aqui, o que se observa também com os grandes recursos tecnológicos: o professor pode julgar que o instrumento seja o eixo da aula e que sua presença – a dele, professor – seja secundária, quase passiva, porque complementar. Lá no alto ou no centro está a grande tela iluminada que projeta imagens, sons e expressões oracionais. Ali em baixo, na penumbra, o professor, que se molda ao *script* e aos humores da máquina. A tendência é tão grande que o professor sequer toma consciência de que aquilo, na verdade, não é uma aula, ou seja, não é um diálogo vivo entre seres humanos. O aluno se pergunta “por que se faz necessária a presença do professor?”, “por que não podemos assistir ao ‘espetáculo’ quando quisermos, em vez de ficarmos sentados passivamente em carteiras escolares?”, “por que não podemos fazer nossas próprias escolhas?”.

Os computadores cada vez mais se introduzem nas salas de aula como parceiros do ensino e da aprendizagem. Em algumas escolas eles se reúnem em salas apropriadas – os laboratórios de informática – e, plenos de informações e conhecimentos, colocam-se à espera de docentes e discentes que os procurem para fins específicos de pesquisa e/ou de entretenimento. Em outras escolas eles deixam de ser parceiros para se tornar os mediadores primeiros da docência e da investigação. Os alunos são incentivados a se conectar com outros lugares e pessoas, a navegar curiosos e receptivos pelos horizontes infintos das redes, a procurar nos *sites* do ciberespaço as informações solicitadas pelos seus mestres. E o material didático tradicional é substituído por *softwares* educativos, cada vez mais numerosos no mercado, a tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e “produtivo”. Assim o dizem seus clientes! E o docente que não se submete a esses novos rituais carrega a pecha de anacrônico, “dinossauro”. E as escolas particulares

que não fazem propaganda de suas salas de informatização e/ou dos modernos aparatos tecnológicos no ensino perdem alunos ou são obrigadas a cobrar um preço inferior pelas sua oferta.

O computador foi criado para atender às necessidades do setor militar e das indústrias bélicas. Se surge nessas áreas, está eivado pela racionalidade de onde veio e, se aplicado a outras áreas, como a da educação, logicamente levará consigo a virtualidade que caracteriza o industrial e o bélico: a precisão, a funcionalidade, o movimento acelerado. Que se estenda ao comércio e ao setor financeiro das sociedades desenvolvidas é perfeitamente inteligível; mas por que uma área como a educação deve ter o auxílio do computador para aumentar sua precisão, sua motivação, para acelerar seus ritos? (Cf. Crochick, apud Pucci et al., 2003, pp. 99 e 107). Professores e alunos, encantados com os meios tecnológicos, correm o risco de abandonar a relação de aula propriamente dita – com sucessão de atividades receptivas, expressivas e reflexivas – para torná-la um simples espetáculo.

Os professores e os alunos estão cada vez mais sem tempo de fazer experiências. Leandro Konder, em nota ao texto de Benjamin *Sobre Alguns temas em Baudelaire*, caracteriza assim o significado das palavras experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*):

Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. (apud Benjamin, 1989, p. 146).

A aceleração da vida contemporânea sob o ritmo das novas tecnologias nos empurra continuamente para o amanhã, para o intenso trânsito das máquinas, para os *fast foods*, para os noticiários, para o prático, para a “novidade”. E a experiência, para ser formativa, precisa voltar-se para o passado, para redimi-lo de suas maldades, de seus pesadelos. Por sua vez, o passado dirige um apelo à geração futura para ser recuperado como memória da experiência dos homens na construção de sua história. Porém, o tempo para maturar uma idéia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra as imposições ininterruptas do sistema, nos é cada vez mais surrupiado do processo formativo. E, como não podia deixar de ser, a vivência, o choque com os transeuntes, o fazer tudo correndo, também adentrou os umbrais da academia.

Benjamin já pressentia, nos anos 1930, que a pobreza de experiência não era um problema puramente individual, psicológico, subjetivo. Era o mal-estar de uma época civilizada, tecnicamente desenvolvida, que constrói um fosso entre a

herança cultural criativamente desenvolvida pela humanidade e o homem ocidental. “A experiência nos foi subtraída”. Benjamin concluía assim essa idéia: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’.” (BENJAMIN, 1993, p. 119). A mercantilização da cultura, o monstruoso desenvolvimento da técnica, a miséria da vida humana levaram os indivíduos a substituírem a experiência pela vivência, o passado pelo “amanhã”, o inútil (a formação) pelo funcional (a semiformação)¹.

Adorno, no ensaio *Teoria da Semiformação*, escrito em 1959, afirma que a burguesia negou aos trabalhadores os pressupostos básicos da formação cultural, entre eles o ócio, para poderem se dedicar, com tempo e disposição, às coisas do espírito. No processo da constituição do capitalismo concorrencial, em que a autonomia e a liberdade de espírito eram fundamentais na caracterização do indivíduo burguês, os trabalhadores, pelo excesso de horas de labuta, não tinham tempo para, na escola, construir a difícil experiência do conhecimento. Hoje, na era do capitalismo globalizado, os filhos dos trabalhadores que freqüentam as escolas públicas continuam não tendo tempo para sua formação, pois os meios tecnológicos, que subordinam as relações sociais e escolares a seu ritmo e direção, ocupam-nos integralmente com afazeres úteis e pragmáticos. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”, dizia Adorno, em relação à educação européia dos anos 1960. Se na idéia de *Bildung*, formação, estava necessariamente presente a promessa de uma sociedade sem *status* e sem exploração, então as virtudes adequadas para atingir tal finalidade – valorização da tradição, da autoridade do pai e do professor, da memória, da expressão, da espontaneidade, do tato, da sensibilidade, do espírito crítico – deveriam ser preservadas. Mas já não o eram nas escolas de seu tempo. A submissão das relações sociais e escolares ao universal princípio da troca e o desproporcional poder da totalidade sobre o indivíduo foram determinantes na devastação do espírito e da formação cultural. Já naquela época, observava o frankfurtiano com fina ironia: “Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários.” (Adorno 2003, p.8)².

Nos tempos de Adorno, a racionalidade técnica do capital já determinava os rumos da formação dos homens na sociedade e na escola. Sua experiência com a

1. Adorno entende por semiformação “não o meio caminho para a formação, e sim o impeditivo para atingi-la, seja pela absolutização do momento da autonomia na formação, seja pela hipóstase da adaptação ao sistema, o mais comum nos dias de hoje”.
2. O ensaio de Adorno *Theorie der Halbbildung* foi traduzido inicialmente como Teoria da Semicultura e publicado na Revista *Educação e Sociedade* nº 56, dezembro de 1996. A tradução foi de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. Esta segunda versão é de Newton Ramos de Oliveira e revisão do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, com sede em São Carlos.

sociedade americana dos anos 40 e 50 o levaram, em parceria com outros pesquisadores, a criar categorias como “indústria cultural”, “personalidade autoritária”, “sociedade administrada”, “semiformação”, que expressam adequadamente como a *ratio* da troca penetrou as relações pessoais, sociais, culturais, educacionais do indivíduo e do coletivo social. Mas ainda estávamos na era da tecnologia mecânica. Hoje os novos aparatos tecnológicos, que expressam o conluio bem sucedido entre a tecnociência e o capital globalizado, elevaram o grau de racionalidade a um nível nunca dantes imaginado (Cf. SANTOS, 2003, pp.109-122). As relações sociais, na família, na igreja, no trabalho são quase que integralmente mediatizadas por essa nova racionalidade, que organiza as manifestações do pensamento e cria um novo senso comum; pelos padrões de comportamento dominantes, que determinam um novo *ethos* e ainda se manifestam como instrumentos de controle e de dominação. Os indivíduos são despidos de sua individualidade não por forças externas, mas pela própria racionalidade desenvolvida por eles. Ou eles se submetem a esses novos valores, para poderem sobreviver e, quem sabe, saírem-se bem na vida, ou eles se sentirão desajustados no interior do sistema. “A ‘mecânica da submissão’ se propaga da ordem tecnológica para a ordem social: ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer.” (MARCUSE, 1999, p. 82).

E essa racionalidade, administrada e ao mesmo tempo desvairada, está encontrando um *locus* especialmente favorável nas salas de aula. A escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre, em suas atividades educativas e formativas, a *ratio* da submissão e da adaptação que perpassa as outras esferas sociais. E agora ela se sentirá ainda mais amparada pela racionalidade, com a presença cada vez mais constante e abrangente dos aparatos tecnológicos em seu interior.

O grande problema da tecnologia na escola é que, de certa maneira, esta deveria ser um centro de um tipo especial de convivência entre gerações, um ponto de encontro, de reflexão e de forte apelo emocional, uma espécie de *refugium* de recuperação das forças espirituais para enfrentar os rigores da vida. O professor apareceria como um tipo de guia, condutor, “pedagogo”. Quando usamos um instrumento tecnológico, surge a situação contraditória de substituir a relação professor-aluno por duas relações: a relação professor-instrumento e a relação instrumento-aluno. Ou seja, separa-se o aprendiz do mestre. Introduce-se um intermediário que tende a objetivar as relações professor-aluno. Esse intermediário, o instrumento, sai fortalecido e substitui o contato humano.

Por outro lado, o professor tende a cair numa relação mecânica. Seu trabalho foi planejado, preparado, instalado e apresentado: a relação restringe-se ao instrumento em primeiro plano e só em segundo plano é que a relação professor-aluno

se concretiza. Acaba por tornar-se um exercício, uma prática válida por si mesma. Muitos professores acomodam-se, deixando-se levar pela atividade marcada pelo instrumento. Por exemplo: na tela, o filme se desenrola e o professor contempla o aluno – eis uma das situações mais comuns da sala de aula tecnologicamente assistida. Ou seja, o ensino deixa de ser centrado no professor, como ocorria na escola tradicional, ou centrado no aluno, como pretendia ser a escola renovada: passa a ser centrada na tecnologia, no instrumento. Isso ocorre em todas as oportunidades em que se usa um produto tecnológico, independentemente da adequação e da competência com que o professor usa do instrumento.

Trabalhar com instrumentos tecnológicos exige mais do que simples treinamento técnico: é preciso combinar a prática com a teoria; apenas uma visão crítica compartilhada entre professores e alunos pode demarcar os horizontes e os limites do emprego de instrumentos. Não estamos propondo uma atitude “luddista” de impedir que as máquinas adentrem as salas de aula, mesmo tendo consciência de que essas mesmas máquinas já começaram a expulsar o professor de seu *métier*. Mas, ao contrário da adesão irrefletida ao novo, ao tecnológico, ao artigo do dia, é preciso reafirmar o clássico, o permanente, o valioso. Nada substituí o contato vivo e existencial nesse diálogo que é a aula. Se a escola está cada vez mais pobre de experiência; se a pobreza de experiência se desenvolve com a massificação do ensino e com a invasão dos aparatos tecnológicos nas salas de aulas; se essa realidade caracteriza o espírito de uma época e se faz “irreversível”, “inevitável”, é preciso seguir as orientações de Benjamin: “escovar a história a contrapelo” e criar nas relações escolares espaços e ambientes que propiciem “fazer experiências” e que diminuam um pouco os malefícios da racionalidade tecnológica. Mesmo sabendo que essas experiências pouco representam no enfrentamento do gigante, são as armas que temos em mãos e podemos empregá-las com firmeza. Adorno, na *Educação após Auschwitz* nos dá um eixo na luta contra essa barbárie: “A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant: a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação” (Apud COHN, 1986, p. 37). O professor que não reflete abdica de sua condição docente e passa a tratar a classe como uma assistência, cuja “atividade” consiste contraditoriamente numa passividade, num entregar-se ao que lhe é apresentado, como algo semelhante a um espetáculo, algo para ver, algo para acompanhar, algo para seguir docilmente.

Uma das experiências instigantes a ser construída é a da leitura. A multiplicidade de formas de entretenimentos da vida contemporânea, bem como a aquisição das “virtudes” adequadas ao modo dominante de vida atual, despotencializou o ato de ler. É preciso lembrar-se de que a leitura, ato fundamental do diálogo mestre-alunos, estímulo à reflexão e ao crescimento da experiência e do espírito, é uma prática pouco desenvolvida em nosso país. Nos séculos que antecederam a vinda

da família real portuguesa, a legislação colonial proibia-nos qualquer impressão gráfica – isso nos deu um atraso, um distanciamento do ato da leitura. Fomos, então, como os demais países, invadidos pelas imagens dos semanários e dos jornais e, com maior vigor, da televisão. Mas ao contrário de países nos quais a TV se instalou em culturas que cultivavam a leitura, aqui passamos diretamente da não-leitura ao espetáculo da imagem. Ao lado de ensinar a “ler” filmes, a compreender a linguagem fílmica, nossa escola tem que insistir no hábito da leitura reflexiva. Dupla tarefa educativa. O aluno não pode perseguir a ilusão de que basta ser imagem para ser verdade, pois aquela passa por sucessivos tratamentos de edição. A leitura atenta e reflexiva deve voltar a ser um dos desafios aos docentes na formação de seus alunos, tão desatentos e dispersivos. É preciso, talvez, estimular a livre criação de cineclubes nas escolas – algo não substitutivo das aulas, mas colocado como atividade educativa e artística paralela aos cursos. Assistir a bons filmes em grupo e, depois, propiciar momentos de debate, de reflexão e de expressão, é deveras formativo.

Há escolas, como a Escola Estadual Jesuíno de Arruda, de São Carlos, SP, que estão num trabalho interessante de estimular a criação de grupos de pesquisa sobre o ciberespaço: grupos selecionados de alunos alternam estudos de teoria crítica da comunicação e práticas de internet, sob a orientação de um professor das ciências humanas. Aprendem, então, a trabalhar com a pesquisa no ciberespaço e a construir páginas nos *sítes*. Esse tipo de experiência exige cuidados especiais para não acabar por devorar o espírito criativo do aluno, que se vê, de início, encantado com a navegação e que pode, nesse ambiente fascinante, naufragar em atividades e conclusões irrelevantes, ou pior, na semiformação. O volume impetuoso de informações pode prender os internautas incautos em suas teias envolventes e torná-los alimentos nutritivos do sistema.

Pensamos que os ensaios feitos por docentes nas mais diversas escolas, com a utilização dos aparelhos tecnológicos (cinema, televisão, internet, etc.), são criativos, formativos, pois partem do pressuposto básico de “usar a tecnologia contra a própria tecnologia”. Theodor Adorno, na *Dialética Negativa* (1966), ao analisar o poder que a *ratio* destilava, através de seus conceitos lógicos, na sociedade desenvolvida, defendia a idéia de que só através dos conceitos e da auto-reflexão crítica a razão consegue ir além dela mesma e é capaz de expressar o inefável. Dizia ele: “Mudar a orientação da conceitualidade, voltá-la ao não idêntico, eis o gancho de uma dialética negativa. [...] Cabe à filosofia a tarefa de ultrapassar o conceito pela mediação do próprio conceito” (1975, pp. 13 e 16). Usar do conceito contra o próprio conceito para quebrar a trama do formalismo e fazer saltar o que permanece na sombra, na dor, na vida. Assim como faz Lars Von Trier no filme *Dançando no escuro* — obra significativa do cinema digital —, ao criar “um cinema utópico, eminentemente político, de combate, justamente no terreno em que o

capitalismo de ponta deseja controlar: a tecnologia digital” (Santos, 2003, p. 225). Usar da tecnologia contra a própria tecnologia para desfazer seus encantos de precisão, de aceleração, de funcionalidade e, conhecendo-a um pouco mais em seu poder de seduzir e de dominar, canalizá-la contra ela mesma a serviço da formação, da criação de novas experiências – eis o que nos cabe fazer. É isso pedir demais de nós mesmos?

Referências bibliográficas

- ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, T.W. *Dialéctica negativa*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Documento inédito, 2003.
- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti. In: COHN, G. *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T.W. Progresso. Tradução de Maria Helena Ruschel. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T.W. *Teoria da Semiformação*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: tradução inédita, 2003.
- BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. Tradução de José Carlos Martins Barbosa et al.. In: BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo: Obras Escolhidas*, v. III. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CROCHIK, J.L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B. et al. *Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- SANTOS, L. G. dos. O cinema utópico de Lars von Trier. *Polítizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Recebido em 10 de abril de 2006 e aprovado em 23 de junho de 2006.