



Desdobramentos do projeto moderno e a educação: o pensamento cartesiano, a primazia da técnica e a necessidade de um olhar crítico frente ao processo formativo

POR DANIELLE REGINA DO AMARAL CARDOSO Y
RENATA PERES BARBOSA

dani_amaralcardoso@yahoo.com.br
re_pbarbosa@hotmail.com

Considerações iniciais

Consumismo, propagandas, meios de comunicação e o capital enquanto espetáculo marcam um contexto no qual bens culturais adquirem características de mercadorias, as tecnologias e as técnicas servem às forças produtivas sociais e a crise entre trabalho e processo de formação cultural se torna parte imanente do paradigma vigente. No âmbito de um panorama de crises e questionamentos sobre o processo formativo verifica-se que autores contemporâneos¹ têm suscitado reflexões inquietantes acerca das consequências do projeto cartesiano para as relações sociais, em especial, para a Educação. Parte-se do pressuposto de que, na sociedade então *administrada*, predomina-se a racionalidade instrumental, disseminada no interior das relações humanas. Assiste-se a busca por resultados palpáveis, concretos, por um alicerce seguro e por meios que proporcionam a ilusória segurança da ação. A atividade deve expressar um valor utilitário, deve ser funcional e eficiente, como observado por Horkheimer (2002):

[...] todo pensamento deve ter um álibi, deve apresentar um registro da sua utilidade. Mesmo que o seu uso direto seja “teórico”, deve ser finalmente verificado pela aplicação prática da doutrina em que funciona. O pensamento deve ser aferido por algo que não é pensamento, por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social, como a arte hoje é avaliada por algo que não é

¹ Destacamos, para fins deste estudo, as obras de alguns pensadores da Escola de Frankfurt, a saber, Theodor Adorno (2006, 1993), Max Horkheimer (1989, 2002) e Herbert Marcuse (2001) bem como Hannah Arendt (1991).



arte, seja na bilheteria, seja o valor de propaganda. (HORKHEIMER, 2002, p.57-58).

Diante dessas considerações, cumpre como objetivo do presente trabalho refletir acerca das limitações do projeto moderno no âmbito da educação frente à primazia da técnica, a partir da retomada de alguns principais pressupostos de René Descartes.

Para tanto, no tópico a seguir, entrelaçaremos a discussão com alguns fundamentos do pensamento de Descartes, a partir de uma breve exposição acerca de seu pensamento, que fundamentou as bases filosóficas do pensamento moderno, com base em uma nova concepção de sujeito, potencializador do sujeito que conhece, favorecendo o eu na valorização da via epistemológica – a ilusão de uma estrutura de um sujeito legitimado pelo método analítico. Em seguida, propomos a discussão sobre os desdobramentos do conhecimento científico para a educação, ao considerar que o caráter adaptativo sobrepõe-se a crítica, a experiência, à luz das contribuições de autores da Teoria Crítica e de Hanna Arendt.

1 Desdobramentos do Projeto Moderno e a Educação: o pensamento cartesiano e a primazia da técnica

A forma de compreender o *sujeito moderno*, o *sujeito pensante*, consiste no termo central da revolução epistemológica da modernidade. Descartes é um pensador que merece destaque devido à grande repercussão de seu pensamento, que se ajustou perfeitamente ao clima de mudança que estava brotando no período, já que fundou um novo edifício para o conhecimento, tendo como alicerce o próprio sujeito, por uma nova estratégia de se fazer e se pensar a ciência e a filosofia. As ideias cartesianas vão fortalecendo as bases da ciência moderna, em que o sujeito pensante passa a ser o fundamento do novo quadro teórico, o novo ponto alternativo para a construção e justificativa do conhecimento, agora constituído sobre a figura do “cogito”.

Hannah Arendt (1991) na obra *A Condição Humana*, traz significativas contribuições sobre a Era Moderna, e realça que, por diversos âmbitos, inicia-se um movimento em que os princípios do pensamento escolástico passaram a ser questionados, marcados



por inúmeras mudanças nas concepções de mundo dos homens no Ocidente. As grandes navegações abriram novos horizontes, permitiram olhar outros povos, outras culturas, redefinir as dimensões geográficas. Da mesma maneira, no clima do Renascimento cultural, as obras greco-romanas são retomadas, enaltecidas, descortinando a limitação das concepções medievais. O desenvolvimento do comércio, a ascensão da burguesia, o incremento dos meios de troca, o aprimoramento técnico, a Reforma Protestante são, também, exemplos de movimentos que tiveram um importante papel nesse curso da história, na medida em que colocaram em questão os princípios defendidos pela Igreja e pela nobreza. Nesse impulso, a sociedade percebe que algo precisaria mudar, que os princípios escolásticos não estavam mais sendo compatíveis com os novos rumos. Frente a esses movimentos, inicia-se uma contundente revolução epistemológica. As mudanças ocorreram, em especial, no campo da física e da astronomia, de maneira a afetar por completo a imagem sobre a natureza. Passou-se, do interesse de compreender a natureza, para a intenção de modificá-la e controlá-la. Aos poucos, foi-se elucidando uma profunda ruptura com o passado, fato que gerou a possibilidade da descoberta de novas dimensões das ciências naturais.

O sujeito passa a ser o termo central, em que “[...] o homem vê-se diante de nada e de ninguém a não ser de si mesmo” (ARENDT, 1991, p.293), pois sua razão é capaz de guiá-lo para o caminho das verdades, pode determinar o caminho a se seguir, considerado detentor das ferramentas para superar a condição de infelicidade, de miséria, entre outros, uma vez que “[...] os processos que se passam na mente do homem são dotados de certeza própria” (p. 292). Destarte, a ênfase é no sujeito do conhecimento, pensante, o sujeito da razão agora pode determinar as coisas, de tal modo que, “[...] mesmo que não exista a verdade, o homem pode ser veraz e mesmo que não exista certeza confiável, o homem pode ser confiável [...] se alguma salvação existia, devia estar no próprio homem” (p.291).

Arendt (1991) ainda completa que “[...] os homens modernos não foram arremessados de volta a este mundo, mas para dentro de si mesmos [...] com preocupação exclusiva com o ego, em oposição à alma ou a pessoa ou ao homem em geral” (p.266). É certo que



“[...] a filosofia moderna procurara garantir, através da introspecção, que o homem não se preocupasse a não ser consigo mesmo” (p.293). Quer dizer que o sujeito se preocupa com seu próprio ser, quer se emancipar, emancipar seu corpo, sua alma, pois se descobre dono de si.

René Descartes inicia sua trajetória propondo um sistema de pensamento que se constituiu como a inauguração da nova autoconfiança da razão e do progresso da ciência, por meio do *sujeito pensante*. É possível encontrar, no *Discurso do método* e em *Meditações metafísicas*, a anunciação da nova perspectiva investigativa de Descartes, obras que inauguraram suas proposições sobre as formas de conhecer.

Descartes iniciou seus estudos ainda jovem, por volta dos dez anos de idade, num colégio nobre jesuíta, em que o ensino das humanidades era predominante. Na primeira parte de sua obra *Discurso do Método*, Descartes se dedicou a descrever todo seu percurso intelectual, o colégio jesuíta, o caminho das letras e, diante disso, sua insatisfação com a abordagem do conhecimento, que, segundo ele, se baseava em “[...] opiniões inseguras e sem nenhuma utilidade prática: as humanidades não serviam verdadeiramente ao homem” (DESCARTES, 1999, p.12).

No decorrer de seus escritos, acentuou enfaticamente como o conhecimento valorizado no período não se sustentava mais, não transmitia nenhuma verdade pautada no real, constituindo-se apenas de questões guiadas pelo hábito e pela tradição. Nesse sentido, anunciou que “[...] de todas as coisas que no passado considerei verdadeiras, não existe nenhuma da qual hoje não possa duvidar” (DESCARTES, 1983, p.254).

Ao reconhecer as limitações do conhecimento, empenhou-se em buscar um novo método de investigação, uma nova forma de conhecer para se chegar à verdade e à certeza, um método que tivesse clareza e distinção, um método para “[...] unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, construindo um edifício plenamente iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais” (DESCARTES, 1999, p.05). Assumiu como tarefa “[...] inaugurar, desde os fundamentos, o luminoso reino da certeza” (*ibid.*, p.07).



Um ponto central de suas proposições é, portanto, a questão da dúvida. Para ele, era preciso duvidar de tudo o que se aprendeu, que, através da dúvida diante das coisas, se incorporaria uma postura que o levaria para um conhecimento mais preciso:

E acreditei com firmeza em que, por este meio, conseguiria conduzir minha vida muito melhor do que se a construísse apenas sobre velhos alicerces e me apoiasse tão-somente sobre princípios a respeito dos quais me deixara convencer em minha juventude, sem ter nunca analisado se eram verdadeiros. (DESCARTES, 1999, p.45).

Para Arendt (1991), a dúvida cartesiana colocou a realidade e a própria condição humana em questão, de modo que “[...] nada, nenhum pensamento ou experiência, dela escapa” (p.287). A autora ainda salienta que “Descartes foi o primeiro a conceitualizar esta forma moderna de duvidar, que depois dele, passou a ser o motor [...] que vem movendo todo pensamento” (ibid., p.286). Trata-se da radicalização da dúvida cética, de caráter universal.

Descartes não ficou apenas na dúvida cética, mas buscou encontrar um ponto fixo e seguro, “[...] uma coisa que seja segura e incontestável” (DESCARTES, 1983, p.257). Em sua segunda meditação, chega à conclusão de que só não poderia duvidar da existência de si próprio, pois tem a certeza de que existe, de que pode duvidar, de que pode pensar, no qual “[...] eu sou, eu existo” (ibid., p.258), e “[...] nada é a não ser pensar” (ibid., p.263). É o limite do pensamento em relação à existência e à objetividade do conhecimento:

[...] pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, resultava com bastante evidência e certeza que eu existia; ao passo que, se somente tivesse parado de pensar, apesar de que tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria razão alguma de acreditar que eu tivesse existido. (DESCARTES, 1999, p.62).

Outro ponto que enfatizamos, no pensamento cartesiano, é que corpo e mente são tidos como entidades separadas e diferentes, em que há a *res cogitans* – coisa pensante, mente; e a *res extensa* – coisa extensa, matéria. Para o pensador francês, a essência da natureza humana era o pensamento, o “cogito”, privilegiando-o em detrimento da matéria. Assim, a razão passou a ser retomada com todas as forças, tornando-se o guia para o encontro da verdade de maneira exata, clara. O cuidado que Descartes anunciou, por conseguinte, concerne à instância que desvia o conhecimento do real, que são as



paixões, as emoções, o campo da subjetividade. Segundo ele, essa é a instância que conduz ao engano, em que não se pode confiar, a que se deve renunciar. A ideia de razão, pois, é desvinculada dos sentidos e da emoção:

Nenhuma das coisas que a imaginação me capacita a entender tem qualquer relevância para o “verdadeiro” conhecimento que possuo de mim mesmo, e, portanto, deve-se, com todo o cuidado, desviar a mente desse modo de conceber as coisas, para que se possa perceber sua própria natureza o mais distintamente possível. (DESCARTES *apud* COTTINGHAM, 1995, p.83).

Como consequência, realçou que “[...] a luz, as cores, os sons, os odores, os sabores, o calor, o frio e as demais qualidades apreendidas pelo tato, encontram-se em meu pensamento com tanta falta de clareza e confusão que ignoro mesmo se são verdadeiras ou falsas e apenas aparentes” (DESCARTES, 1983, p. 279), de forma que somente as matemáticas apresentariam certeza e evidência com as coisas da razão, ou seja, “[...] a matemática passou a ser a principal ciência da era moderna” (ARENDRT, 1991, p. 278).

A par disso, por meio da lógica matemática, se estabeleceu um novo método para melhor compreensão do Universo, que não haveria mais a possibilidade de se enganar, que serviria para se chegar a um conhecimento completo e exato, o método analítico. Como parte de seu método, postulou também que, para se chegar com mais certeza e segurança ao verdadeiro conhecimento, deveria se dedicar à decomposição e hierarquização das substâncias, sempre das mais simples para as mais complexas, das ideias mais perfeitas para as menos perfeitas, e deixa anunciada a necessidade de

[...] conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. (DESCARTES, 1999, p.49-50).

Com efeito, para que tudo seja compartimentalizado, seria necessário ter-se uma ordenação, “[...] repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las” (DESCARTES, 1999, p.49).



A crença no cientificismo, apoiada na figura do sujeito e sobre o sujeito, induziu à visão reducionista de homem, que ofuscou o modo de ser e estar no mundo. O sujeito se ausentou da atividade de pensar, porque o método é claro e seguro para guiar a humanidade, para se alcançar o conhecimento verdadeiro. Como realçado por Arendt (1991):

[...] o mundo da experimentação científica sempre parece capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem [...] torna, infelizmente, a aprisionar o homem [...] na prisão de sua própria mente, nas limitações das configurações que ele mesmo criou. (ARENDR, 1991, p.301).

É possível elencarmos inúmeros reflexos na sociedade contemporânea, que evidenciam uma visão de mundo restrita à esfera do imediato, à ordem, à exatidão, àquilo que é mensurável, que é palpável. Podemos dizer que esses princípios surtiram efeitos graves nos sujeitos, na maneira de olhar o mundo e a si próprios. Os potenciais que poderiam gerar uma experiência humana mais efetiva foram desapropriados. A objetivação faz com que percamos a dimensão humana das relações, na medida em que é preciso tornar tudo mais prático e mais simples. Assiste-se à vida acelerada, em que tudo se torna mais prático, mais rápido, em que o tempo passa a ser mediado pelo lucro, sinônimo de dinheiro. Na vida privada, intelectual e profissional, essa onda da velocidade se insere sem pedir licença. Theodor Adorno, pensador da Escola de Frankfurt, ao dedicar grande parte de seus estudos a uma crítica da sociedade e da formação questionou a dificuldade da experiência em meio ao imediatismo e a superficialidade oriundos dessa velocidade exorbitante, característica acentuada do panorama social.

Da morte da experiência é em grande parte responsável o facto de as coisas, sob a lei da sua pura utilidade, adquirirem uma forma que restringe o trato com elas ao simples manejo, sem tolerância por um excesso, ou de liberdade de ação ou de independência da coisa, e que pode subsistir como gérmen de experiência, porque não pode ser consumido pelo instante da ação. (ADORNO, 1993, p. 30).

Adorno (1993), no aforismo intitulado *Vândalos*, da obra *Minima Moralia*, fez o diagnóstico dessa corrida contra o tempo, identificando que essa aceleração nada mais é do que reflexo da vida danificada. Não há mais tempo nem espaço para se refletir, para se pensar, para experienciar, para amar, para se comunicar, entre outros. Com efeito, “[...] a pressa, o nervosismo, a instabilidade, observados desde o surgimento das



grandes cidades, alastram-se nos dias de hoje de uma forma tão epidêmica quanto outrora a peste e a cólera” (p.121). A vida tem seguido os “[...] ares de uma agitação febril, de um grande afã, de uma empresa operando a todo vapor devido à urgência do tempo e para a qual toda a reflexão [...] é um estorvo” (p.121).

A vida danificada comprime o indivíduo numa “massa amorfa e dócil”, na “coletivização do mundo” (p.122). O sujeito é estilhaçado na modernidade, é esvaziado, liquidado:

Pois com a esmagadora objetividade, na presente fase do movimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito, sem que dela um novo sujeito já tenha emergido, a experiência individual apoia-se necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não é mais em si. (ADORNO, 1993, p.08).

Podemos observar esse diagnóstico em uma das obras clássicas de Adorno e Horkheimer (1985), *A dialética do esclarecimento*, na qual esses pensadores se dedicam a refletir sobre a influência do progresso técnico na falta de consciência da época, na reificação das consciências e na forte influência do que eles chamaram de *indústria cultural*, demonstrando que todo esse processo de industrialização de bens culturais nada tinha de inocente ou de democrático.

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico [...] uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.14).

Horkheimer (1989; 2002) trouxe à tona a inadequação dos princípios pautados na Teoria Tradicional² e a sua carga ideológica, de acordo com os interesses econômicos da sociedade burguesa. Enfatizou a relação mercantil que a ciência carrega, ao se tornar meio que possibilita a atividade industrial. Para o autor, a ciência se voltou para a dinâmica do mercado, atendeu às suas necessidades e, assim, produziu valores sociais pautados nos interesses da lógica mercantil. Em seu ensaio *Filosofia e Teoria Crítica*, traduzido do original alemão *Philosophie und kritische Theorie* em 1937, Horkheimer

² O autor assume como pressupostos da Teoria Tradicional a adoção do modelo das ciências naturais, que acarreta a exclusão da possibilidade da contradição, a matematização das operações lógicas e a consagração da autoridade dos dados e fatos sociais, produzidos por meio de procedimentos empíricos de pesquisa.



(1991) traz uma definição concisa da Teoria Tradicional, associando-a ao método cartesiano e apontando seu caráter reprodutivista:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

Ainda nesse ensaio, coloca como contraponto os pressupostos da Teoria Crítica, apontando os indivíduos como parte integrante da sociedade o que a distancia da objetividade de dados a priori ou da percepção dos fatos sociais apenas como constatações, mas como algo a que carece ser pensando no âmbito da atividade humana:

A teoria crítica, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

Marcuse (2001), em seu texto *A noção de progresso à luz da psicanálise*, realça que é preciso uma relação de justa medida do aparato técnico, um apelo ao calor humano nas relações. A crítica não deve se voltar para a técnica, mas para seu uso desmedido, inconsequente e irracional. Não se trata de cair no polo oposto, de negar a ciência, a tecnologia, porém, de reconhecer suas limitações, de problematizar suas contradições. Ressalta-se daí a indagação: o desenvolvimento tecnológico e a produtividade estão a serviço de quê, quais as reais finalidades?

A produtividade serve para satisfazer as necessidades melhor e numa escala mais ampla, já que o fim último da produtividade consiste na produção de valores de uso que devem reverter em favor dos seres humanos. Mas quando o conceito de necessidades engloba tanto alimentação, roupa, moradia quanto bombas, máquinas de caça-níqueis e a destruição de produtos invendáveis, então podemos afirmar como certo que o conceito é tão desonesto quanto inútil para determinar o que seria uma produtividade legítima. (MARCUSE, 2001, p.116).



Nesses termos, o sentido da vida se desvanece, as finalidades humanas se perdem, os fins se submetem aos meios. O pensamento cede lugar ao método, se atrofia, submetido à tecnologia, ao acúmulo de capital, à produtividade. Corrobora-se, que educação se submete ao ajustamento, se esvazia, voltada para autopreservação e para a materialidade da produção. Face a alienação do universo cultural, a instrumentalidade técnica e científica torna-se adverso à formação e tem grande poder de degradação.

Com efeito, desemboca-se numa educação miserável, calcada na ideia de adaptação, esvaziada de sentido, reduzida em experiências empobrecidas. No aforismo intitulado *Instituição para surdos-mudos*, Adorno (1993) segue em direção ao diagnóstico do empobrecimento da capacidade de realizar experiências, na medida em que as pessoas não são mais capazes de se relacionar, sendo enfático ao assinalar como a escola tem-se tornado um ambiente propício para esse esvaziamento do sentir, presa a objetivos instrumentais. Sendo assim, ressalta que a educação escolar tem se voltado para o adestramento de habilidades, dentre as quais a de se comunicar, tendo a retórica enquanto instrumento. É a transformação da comunicação em comunicados, um jogo de palavras vazias de significados, sustentados por clichês, desde a escola até no âmbito da vida privada.

Nesse sentido, podemos aduzir que a sujeição dos indivíduos é produzida já na formação, uma vez que perde-se as raízes intelectuais, e a formação se converte em semiformação. Adorno (2006) chama a atenção para o caráter ambíguo da educação e sublinha que a educação se volta para a reprodução dos mecanismos ideológicos, em que o que interessa é que os indivíduos se adaptem ao previamente estabelecido, sem instigar sua possibilidade de autonomia e liberdade. Embora não tivesse pretensão de esboçar um projeto educacional, esse pensador que, em muitos momentos mostrou-se um tanto pessimista frente a tudo isso, sugere que as políticas educacionais sejam repensadas para que a escola não seja apenas o reflexo das ideologias do sistema vigente e, os alunos, deixem de fazer parte de um grande coletivo reificado, mas que se revigore o potencial emancipador da formação (*bildung*). E, a atualidade de suas ideias favorecerem uma autorreflexão, um exercício de pensar as experiências no âmbito de



uma sociedade cujo ápice se dá em meio às telas a à pouca "consciência da época", não esquecendo, é claro, enquanto indivíduos, ninguém se esquiva dela.

Considerações Finais

Nosso intuito, ao introduzir o pensamento de Descartes, é compreender suas bases para refletir sobre seus reflexos na Modernidade e para a Educação, ao considerar que o caráter instrumental que se sobrepõe à experiência. Nos apoiamos no pressuposto de que, ao instigar o desejo de dominar a natureza, esquece-se da relação com a vida e com o próprio pensamento. E, nisso consiste o mérito da Teoria Crítica: pensar o sujeito como parte da sociedade, refletindo sobre suas relações com a natureza, buscando uma consciência de sua participação social e da objetividade que sobrepõe a esfera econômica. Somente por meio dessa consciência torna-se possível um pensamento autônomo e a vivência de experiências formativas.

Em meio aos apontamentos de Horkheimer, buscamos demonstrar que a Teoria Tradicional traz à tona toda as características advindas do método de René Descartes, o que culminou na separação entre indivíduo e sociedade, colocando-o fora das situações pesquisadas, eliminando as contradições e posicionando-o como observador e não participante da *práxis* social. Dessa forma, verificou-se uma objetividade e racionalização que impossibilita a crítica.

A Teoria Crítica, então, surge para questionar essa imparcialidade, buscando um olhar diferenciado para a pesquisa social, de modo a pensar o sujeito agora como alguém que está inserido na sociedade e que, portanto, também é responsável e está envolvido nas contradições presentes nessa. Horkheimer inaugura um momento único da Teoria Crítica, diferente do pensado por Marx, pois para ele, só é Teoria Crítica se estiver relacionado a um comportamento crítico, no qual o indivíduo reconhece o "modo de economia vigente" e o compreende como produto do trabalho humano o que traz à tona uma "contradição consciente".

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como



produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem com vontade e razão : ele é o seu próprio mundo. (HORKHEIMER, 1991, p. 44).

Inserida na racionalização do mundo, a educação não tem contribuído para a crítica ao instrumentalismo da razão. A práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana e se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas na contemporaneidade, uma vez que legitima e incorpora seus mecanismos.

A partir do momento em que se percebe todas essas contradições como fruto das relações humanas, pode-se refletir sobre essa realidade e pensar em uma forma de voltar-se para emancipação. Nessa perspectiva a pesquisa deixa de ser algo impessoal e alheio às contradições sociais e passa a se configurar como algo que volta seu olhar para um sujeito envolvido numa realidade conflitante indo além do que o próprio autor chamou de "psicologia social" (HORKHEIMER, 1991, p. 49).

Entendemos que a Educação tem papel fundamental de mediadora, de prática interventiva com esforços pela busca de sentidos e valores, adequados aos interesses mais universalizados da humanidade, o investimento formativo do humano. Desse modo, a formação é mais que a instrução – é o modo de ser marcado pela emancipação, uma situação de maior humanidade possível, é a consciência verdadeira que conduz à liberdade.



REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 119-138.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar; 1985.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DESCARTES, René. **Meditações**. 3.ed.São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **O Eclipse da razão**. São Paulo (SP): Centauro; 2002.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

_____. Filosofia e Teoria Crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991. P. 69-75.

MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. Paz e Terra: São Paulo, 2001, p. 112-139.