

# UM DIÁLOGO COM WALTER BENJAMIM E HANS JONAS: INTERFACES ENTRE CULTURA, BARBÁRIE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Edemir Jose Pulita<sup>1</sup>

Horácio Luján Martínez<sup>2</sup>

Joel Cezar Bonin<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo parte do pressuposto de que a cultura é produto da sociedade e, ao mesmo tempo, a reconfigura dialeticamente. Nesse sentido, buscamos problematizar o desenvolvimento científico e tecnológico em face de suas causas e consequências. Ao convidarmos para tal diálogo Walter Benjamin e Hans Jonas, filósofos alemães, judeus e vítimas da perseguição totalitária, buscamos explorar aspectos da cultura e da barbárie produzidas em nome do progresso científico e tecnológico. Benjamin e Jonas se propuseram a pensar esse ambiente de hostilidade em uma época na qual eles não eram nem mesmo considerados seres humanos. Neste ínterim, partimos da pergunta lançada por Benjamin (2013, p. 86) “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”, buscando expandi-la para compreensão do papel das tecnologias em geral, e da cibercultura em particular, para a sociedade. Partindo dessa problematização esta reflexão busca questionar o cenário formativo e educacional contemporâneo, buscando elementos para análise das mudanças e transformações em curso. Frente a isso, concluímos que os conceitos de experiência (Benjamin) e responsabilidade (Jonas) são imprescindíveis para a compreensão das reconfigurações necessárias na educação da era digital.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia (UNIOESTE) e Psicologia (UEL), Mestre em Engenharia de Mídias para Educação (CONSÓRCIO EUROMIME - França, Portugal e Espanha; revalidado pela Faculdade de Educação da UnB) e Doutor na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Filosofia pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), graduado em filosofia pela Universidad Nacional Del Rosario/Argentina. É professor da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba), orientando alunos de Mestrado e Doutorado do curso de Filosofia. É membro do GT Wittgenstein e GT de Pensamento Contemporâneo.

<sup>3</sup> Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1997), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008) e é doutorando em Filosofia pelo PPGFPUC (PR). Atualmente é professor nas Faculdades SENAC (CaçadorSC) e professor de Filosofia e Sociologia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) nos sistemas de educação à distância e presencial. Membro do grupo de pesquisa sobre Educação em EAD (Educação, Valores e Desenvolvimento) da UNIARP. Avaliador da Revista Professor e também da UNIARP e da Revista "Ciências Sociais em Perspectiva" da UNIOESTEPR.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia. Educação. Cultura. Tecnologia.

### **ABSTRACT**

this article assumes that culture is a product of society and at the same time, reconfigures dialectically. in this sense, we seek to discuss the scientific and technological development in the face of its causes and consequences. to invite to such dialogue walter benjamin and hans jonas, german philosophers, jews and victims of totalitarian persecution, we seek to explore aspects of culture and barbarism produced in the name of scientific and technological progress. benjamin and jonas proposed to think this hostile environment at a time when they were not even considered human beings. in the meantime, we leave the question thrown by benjamin (2013, p. 86) "in fact, we serve the entire culture if there is no experience that connect to it?", seeking to expand it to understand the role of technology in general and cyberculture in particular for society. from this questioning this reflection aims to question the formative and contemporary educational setting, seeking elements to analyze the changes and transformations taking place in the formative context. in view of this, we conclude that the concepts of experience (benjamin) and responsibility (jonas) are essential for understanding the necessary reconfigurations in education in the digital age.

**KEYWORDS:** Philosophy. Education. Culture. Technology.

### **INTRODUÇÃO**

O século XX talvez tenha sido um dos séculos mais paradoxais de toda a história da humanidade. E por quê? Justamente porque em nome da ciência e da tecnologia, foi o século que desenvolveu com maior proficiência as habilidades intelectuais do homem. Foi o século no qual surgiu o computador e a internet (e assim as redes de relações interpessoais se amplificou enormemente) e foi o século no qual várias vacinas foram desenvolvidas para a eliminação e prevenção de doenças. Foi igualmente o século no qual o estilo musical *rock'n'roll* surgiu e despertou o interesse de muitas pessoas pela liberdade de expressão. Contudo, também foi no século XX que vimos surgir o ódio em uma escala planetária através das duas grandes guerras mundiais, mais enfaticamente, através da segunda. Vimos os horrores dos campos de concentração, vimos a desumanidade personificada em um grande

*Führer*. Vimos a banalização do mal no rosto de Adolf Eichmann. Vimos as loucuras de um médico sádico que fez experiências absolutamente antiéticas com judeus (Josef Mengele). Mas vimos também homens corajosos como Walter Benjamin (mesmo que diante do terror tenha tirado a própria vida), Hans Jonas (que se alistou no exército britânico para enfrentar o nazismo) e tantos outros que, para além (das) e com (as) palavras, se engajaram para lutar contra um sistema totalitário e cruel, buscando alternativas para aquele mundo em crise. Outrossim, suas reflexões reverberam até os nossos dias e nos fazem repensar o mundo atual.

Hans Jonas, muitos anos após o fim da guerra, publicou o livro *O princípio de responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Nessa obra, o autor quis revelar que a vida (enquanto conceito e prática) pensada apenas pelo viés humano é fraca e débil, pois é preciso analisá-la de modo mais holístico e integral. Igualmente, no ideário de Walter Benjamin, a vida está fadada ao seu desmantelamento se não houver um cuidado integral pela narração da História, isto é, só é possível pensarmos a vida se a narrativa da História revelar os dois lados daqueles que engendram a própria História, a saber, os vencidos e os vencedores. Assim afirma Rossano Pecoraro:

Nas *Teses sobre a filosofia da história* (1940) Benjamin denuncia as pretensões, a falsidade e os engodos de todas as teorias da história cujos fundamentos residem tanto nas noções de progresso, finalidade, etc., como na ideia de um tempo homogêneo e linear. O curso das ações e dos fatos humanos, com efeito, não é um processo racional e orientado, mas o caótico desenrolar-se de uma violenta e opressora apologia do presente edificada pelos 'vencedores' (PECORARO, 2009, p. 50).

Partindo desses pressupostos apresentaremos algumas reflexões de Walter Benjamin e Hans Jonas buscando intersecções nesses pensamentos que denunciaram a violência e o irracional contido nos discursos de progresso científico e tecnológico, conjugando suas reflexões com outros autores cujos pensamentos consideramos paralelos e complementares. Ainda nas reflexões dos filósofos citados procuramos indicativos de mudanças e busca de alternativas, como nos conceitos de responsabilidade (Jonas) e experiência (Benjamin). Diante disso buscamos problematizar as reconfigurações pelas quais passam a educação frente ao atual baluarte da cultura, qual seja, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação materializadas nas redes sociais, nas conexões digitais e nas promessas de democratização da produção, acesso e compartilhamento de conhecimentos.

## **BENJAMIM: ENTRE A CULTURA E A BARBÁRIE**

O cantor e compositor Zeca Baleiro (2002) retrata de maneira provocadora uma possível leitura do atual momento em termos tecnológicos ao cantar: “milhares de megabytes abatendo a solidão / com a graça de bill gates salve a globalização / se o homem já foi à lua vai pegar o sol com a mão /basta comprar um pc aprender o abc da informatização”. De fato, a revolução científica e tecnológica ao alcançar o patamar informático, digital e conectado em rede dá mostras de uma profusão midiática que nos deixa atordoados, que impõe uma série de reconfigurações e que possibilita a reformulação de antigas e novas perguntas e respostas. Percebe-se que as questões relacionadas à cibercultura estão marcando o debate em diversas áreas do conhecimento pelos seus impactos na sociedade, na cultura e na formação.

Em um estudo a respeito das perspectivas, questões e autores acerca das teorias da cibercultura, Rüdiger (2013, p. 281), afirma que “nossa civilização maquinística é resultado não apenas da convergência entre os interesses dos poderes político e militar com a atividade científica e tecnológica, mas de sua completa fusão, (...) da própria cibercultura”.

Vista crítica e historicamente, a cibercultura é, com efeito, um processo de exploração da informática de comunicação pela sociedade capitalista que, se, por um lado, assume e reproduz mercantilmente as funções originárias da técnica na experiência de sobrevivência da humanidade ocidental, por outro se conecta com um projeto que, avaliado em perspectiva, transcende a explicação histórica ou sociológica. O fenômeno materializa socialmente a velha inclinação humana a deixar de lado o princípio da realidade e a mergulhar nos prazeres do imaginário, embora nem por isso deixe de carregar consigo os prejuízos e patologias que, antes de pura e simplesmente provirem do real, nascem de nossa incapacidade de elaborar crítica e regular moralmente nossos desejos e imaginação criadoras nas sucessivas épocas da história (RÜDIGER, 2013, p. 282).

Continuando, Rüdiger (2013, p. 283-284) afirma que a adesão ao ciberespaço está submetido a “um fetichismo tecnológico e a uma reificação maquinística”, muito mais eficazmente produzidas e mantidas que a dominação e exploração praticadas na era burguesa por mecanismos políticos, ideológicos e econômicos. Concluindo, o pesquisador escreve que à cibercultura, paradoxalmente, falta propriamente a cultura, na acepção de “processo de aperfeiçoamento moral e intelectual da individualidade” (RÜDIGER, 2013, p. 286). O autor aponta que para uma reflexão crítica sobre os fenômenos, tendências e sentidos da cibercultura, conjugando-se uma civilização cibernética ou maquinística e os esquemas da indústria cultural aí envolvidas, é imprescindível que “a pensemos como articulação cotidiana

de um pensamento tecnológico e um capitalismo maquinístico, sem perder de vista os limites e oportunidades presentes na dialética entre utopia emancipatória e a extensão tecnológica de nossos projetos de poderio ilimitado” (RÜDIGER, 2013, p. 291).

Walter Benjamin (1892-1940) não teve acesso à telemática informacional conectada em rede. Porém, em sua época tecnologias como a fotografia, o cinema e a cidade o encantaram e o estarreceram, levando-o a diversas reflexões sobre as mudanças nas formas de recepção, além de questionar as causas, consequências e finalidades das reprodutibilidades e avanços das técnicas.

Com a invenção dos fósforos, em fins do século, começa uma série de inovações técnicas que têm em comum o fato de substituir uma série complexa de operações por um gesto brusco. Esta evolução dá-se em muitos campos; e é evidente, por exemplo, no telefone, em que, em vez do movimento contínuo que era necessário para girar a manivela nos primeiros aparelhos, basta retirar o gancho. Entre os inúmeros gestos de acionar, pôr, apertar etc. foi particularmente cheio de consequências o ‘disparo’ do fotógrafo. Bastava apertar um dedo para fixar um acontecimento por um período ilimitado de tempo. A máquina comunicava ao instante, por assim dizer, um *choc* póstumo. [...] Deslocar-se através do tráfego implica para o indivíduo uma série de *chocs* e de colisões. [...] Desse modo a técnica submetia o sensorio do homem a um training complexo. [...] Aquilo que determina o ritmo da produção em cadeia, condiciona no filme o ritmo da percepção (BENJAMIN, 1975, p. 49).

Tendo em mente a poesia *Perguntas de um trabalhador que lê*, de Bertold Brecht (1995, p. 30) - amigo de Benjamin -, quando escreve “Cada pagina uma vitória. / Quem cozinhava o banquete? / A cada dez anos um grande Homem. / Quem pagava a conta? / Tantas histórias. / Tantas questões” trazemos à reflexão uma afirmação feita por Benjamin ao refletir sobre a guerra de 1914-1918, a qual ele chama de “uma das experiências mais monstruosas da história universal”: “Esse gigantesco desenvolvimento da técnica levou a que se abatesse sobre as pessoas uma forma de pobreza totalmente nova” (BENJAMIN, 2013, p. 86). Diante disso, Benjamin (2013, p. 86) lança uma pergunta exigente: “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”. Todo desenvolvimento científico e tecnológico, já na época de Benjamin e maximizado atualmente, não impediu que a humanidade se lançasse na pobreza da experiência das guerras e, conforme Benjamin (2013, p. 86), toda a cultura “transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie”. Essa reflexão pode ser atualizada para as crises hodiernas: mesmo com todo o exponencial desenvolvimento telemático e cibernético a economia, a política, a ecologia e a fraternidade não se encontram menos ameaçados.

Essas afirmações são maximizadas quando comparadas a outra feita no emblemático texto *Sobre o conceito de história*, na qual Benjamin (2013, p. 13) faz uma análise dos vencidos e vencedores e do patrimônio cultural forjado nessas lutas e afirma: “Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie”. Dessa análise surge um importante adágio de Benjamin ao indicar que a missão do materialista histórico, ao se afastar da teleologia e denunciar a ameaça do conceito de progresso para a historiografia, afirma a necessidade de se “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2013, p. 13).

Diante disso, podemos entender um problema que sempre ronda o pensamento benjaminiano, a saber, o da barbárie. Essa barbárie está longe de se enquadrar no modelo do Império Romano, quando todo aquele que estava fora dos muros do Império, era visto como selvagem ou bárbaro. A barbárie repousa no sentido daquele que estando dentro dos limites do Império não é civilizado, pois não é capaz de praticar aquilo que se espera dele, enquanto sujeito que não segue o modelo desejado entre os seus iguais. Dito isso, podemos dizer que na nossa contemporaneidade, todos aqueles que não seguem um padrão de comportamento e de consumo são vistos como sujeitos que estão fora dos muros. Ou são *outsiders* ou são excluídos. Sobre isso, podemos ver que:

Agir fora dos padrões é algo que não pode ser considerado como normal ou como aceitável. A ideia de ser um outsider não combina com a marcha do progresso do trabalho ou até mesmo do entretenimento. Deve-se desejar sempre as mesmas mixarias ou as mesmas bagatelas que o mundo do consumo oferta. Nesse caso, os princípios de bom e mau são fundamentais na hermenêutica dos vários mitos que as pessoas seguem atualmente (BONIN; BAADE, 2015, p. 66).

Sendo assim, podemos dizer que Benjamin, bem como, vários autores da chamada Escola de Frankfurt se preocuparam em pensar e repensar a vida do século XX, pelo paradigma da reificação e da exploração. Não obstante, realizando uma crítica à concepção reificante e fetichista de “bens culturais” enquanto propriedade ou posse, Gagnebin (2008, p. 81) faz uma leitura crítica, afirmando que “tal concepção opera uma reificação das obras culturais, transformadas em mercadorias de mais ou menos valor, cuja propriedade cabe a alguns proprietários privilegiados que puderam pagar o preço exigido e assim ostentar seu próprio valor”. Essa concepção “glamourizada” de cultura, segundo a autora, “não é uma relação viva de transformação, mas sim uma relação morta de posse e de acumulação” (GAGNEBIN, 2008, p. 81).

Por isso Löwy (2005, p. 80-81) afirma que “durante séculos, a história ‘oficial’ da descoberta, da conquista e da evangelização não só foi hegemônica, como também praticamente a única a ocupar o cenário político e cultural”. Segundo o autor, “Benjamin compreendeu perfeitamente a modernidade do fascismo e sua relação íntima com a sociedade industrial/capitalista contemporânea” (LÖWY, 2005, p. 85). Isso se deu nas manifestações fascistas do século XX e ainda vemos os seus tentáculos alcançando o século XXI, pela cegueira da “ilusão de que o progresso científico, industrial e técnico, seja incompatível com a barbárie social e política” (LÖWY, 2005, p. 85). Concluindo, o autor afirma que:

Ora, se é evidente que a história não se repete e que nossa época não lembra muito os anos 30, parece difícil acreditar, à luz da experiência do final do século XX, que as guerras, os conflitos étnicos, os massacres pertençam a um passado longínquo. Ou que o racismo, a xenofobia, o próprio fascismo não representem mais um perigo para a democracia. A essas ameaças de catástrofes, que lembram as do passado, poderíamos acrescentar outras mais novas: por exemplo, a possibilidade de um desastre ecológico maior, colocando em risco a própria sobrevivência da espécie humana – uma forma de destruição provocada pela ‘tempestade que se denomina progresso’, que Benjamin, apesar de sua reflexão crítica sobre a dominação/ exploração da natureza, não podia prever. Ou ainda, a possibilidade de novas formas de barbárie, imprevisíveis, não como as do passado, que podem ser produzidas ao longo do século, enquanto as sociedades modernas continuarem submissas às relações de desigualdade e de exclusão (LÖWY, 2005, p. 152).

Chantal Mouffe, pensadora política e professora da Universidade de Westminster (Londres), aponta para tal problema com a mesma ênfase:

As sociedades democráticas encaram atualmente um desafio para o qual estão mal preparadas a responder. Longe de ter conduzido a uma suave transição para a democracia pluralista, o colapso do comunismo abriu caminho para uma explosão de conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas que muitos liberais não podem compreender. Na visão destes, os antagonismos pertencem a uma era passada, a um tempo pré-moderno, quando as paixões não tinham ainda sido eliminadas pelo ‘doce comércio’ e substituídas pelo domínio racional dos interesses e pela generalização das identidades ‘pós-convencionais’. Daí a dificuldade dos pensadores democráticos liberais para compreender a proliferação atual dos particularismos e a emergência de antagonismos supostamente ‘arcaicos’ (MOUFFE, 2003, p. 12)

O problema apresentado pelos dois autores é essencial. Vivemos em um tempo que supostamente não é mais o mesmo da segunda metade do século XX. Os desentendimentos, os desacordos, o preconceito e a incapacidade de lidar com as diferenças teriam sido

superados. A equanimidade e o diálogo democrático teriam finalmente alcançado o terreno propício para a sua fecundidade. E tudo isso graças à capacidade do desenvolvimento racional. Porém, é um ledão engano acreditar nessa ideia. Um equívoco horrendo. Uma falha grave de interpretação que Mouffe denomina de erro acerca da inerradicabilidade do antagonismo, algo próprio e fulcral dentro de qualquer espaço democrático.

Seria um erro enxergar tal situação como um problema meramente temporário, a ser logo superado pelo avanço na pesquisa empírica. De fato, poderia ser argumentado que é justamente a estrutura da abordagem dominante na teoria democrática liberal que obstrui o entendimento da presente conjuntura. Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo ‘político’ está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético. Como consequência, a dinâmica da constituição dos sujeitos coletivos e o papel crucial desempenhado pelas paixões e antagonismos neste campo não podem ser apreendidos. Aí reside a explicação para a impotência da maioria dos liberais para oferecer respostas adequadas aos problemas em curso (MOUFFE, 2003, p. 12).

Aqui nos interessa mais fortemente ainda o paralelo entre esses autores e Benjamin: onde reside a barbárie hoje? Podemos destacar que a ideia de barbárie está na incapacidade de ver o mundo sem os olhos da razão. Como responder aos dilemas e dissensões presentes no mundo afora em todos os campos (desde o científico até o político) se somos incapazes de compreender que a razão sempre foi posta como escrava de interesses de dominação. Ou ainda, como analisar a realidade política ao redor do mundo se estamos ineptos a ver a realidade política como espaço não-racional. A barbárie não está mais na ideia de que “aquele que está do lado de fora” (seja o analfabeto político, funcional ou científico) nada sabe e ele precisa dominar o saber daqueles que estão entrincheirados dentro dos limites do “Império” da ciência, da economia e da política. A barbárie está na impossibilidade (ou negação mesmo) de darmos ouvidos àqueles que tem voz e que também possuem um modo de ver o mundo (talvez não-cientificizado) mas tão importante quanto. Em outras palavras, é a visão da história de Benjamin: queremos apenas ouvir aquilo que o vencedor tem a dizer. Como afirma Jacques Rancière:

Tudo parece portanto claro: quando se está diante de um animal que discursa, sabe-se que é um animal humano, portanto político. Mas, na prática, uma outra coisa é muito menos clara: como se reconhece exatamente



como um discurso aquele ruído que o animal diante de nós faz com sua boca? Ele próprio supõe uma subversão da ordem normal das coisas. Aquele que recusamos contar como pertencente à comunidade política, recusamos primeiramente ouvi-lo como ser falante. Ouvimos apenas ruído no que ele diz (RANCIÈRE, 1996, p. 373).

Por isso, Benjamim é tão importante para a análise do século XX e do nosso tempo. Vimos muitas atrocidades sendo cometidas em nome da razão. Agora, se trata, pois, de ver com olhos crus esses acontecimentos a fim de que compreendamos que a razão nos trouxe benesses, mas por um preço altíssimo demais:

O suicídio da Europa, a catástrofe da Segunda Guerra, o horror de Auschwitz, da Shoah, de Hiroshima e Nagasaki arrastam ao banco dos réus a Razão ocidental e, por conseguinte, a própria ideia de uma racionalidade na história. São décadas de crises, revoltas, tentativas de emancipação; o boom econômico, Maio de 1968, a Guerra Fria; os avanços da ciência e da técnica, o niilismo, os discursos sobre o fim (da razão, da filosofia, do sujeito, da tradição etc.) (PECORARO, 2009, p. 51-52).

Por isso, cremos que Hans Jonas tem algo para nos dizer sobre o tema.

## **HANS JONAS E O PRINCÍPIO RESPONSABILIDADE**

Hans Jonas (1903 – 1993) é considerado um dos pensadores mais influentes do século XX e XXI. Sua história de vida pessoal e profissional foi profundamente marcada pelos acontecimentos que se sucederam no século passado. Sua obra está imbricada com a 2ª guerra mundial e a perseguição semita. Por ser judeu e ter nascido na Alemanha, sua vida foi indelevelmente delineada por estes dois fatos.

Na mesma medida em que foi perseguido e escorraçado pelo nazismo, sua compreensão sobre a realidade foi fortemente orientada a repensar o mundo e a responsabilidade que os seres humanos devem ter sobre a vida que os circunscrevem. A experiência profunda de ver o mundo destroçado o levou a elaborar uma tese fundamental: os seres humanos até aqui pensaram o mundo olhando apenas para trás, mas é preciso pensar o mundo e nossas ações e suas respectivas consequências. É preciso uma nova educação e um novo modo de se pensar as próprias atitudes. A vida, em todos os aspectos- e não apenas a humana – está correndo perigo. E esse perigo é resultante exclusivamente da ação humana. O principal responsável – no sentido do cuidado com a vida – se tornou o maior detrator da própria vida. Atualmente muito se fala sobre sustentabilidade e esse conceito é muito bem

elaborado em sua obra magna *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética a civilização tecnológica* (JONAS, 2006).

Um dos pontos destacados por Jonas que levou a essa situação foi o uso exacerbado da técnica. Aqui se pode fazer um grande contraponto correlacionado com a destruição da vida humana durante a 2ª guerra, com o pensamento de Hannah Arendt, que fez o trabalho jornalístico sobre o julgamento de Adolf Eichmann (tenente-coronel e responsável pela logística dos campos de concentração do nazismo) para o jornal americano *The New Yorker*. Tal trabalho resultou no livro *Eichmann em Jerusalém* (1999) e na elaboração de um conceito novo e devastador: a banalização do mal. Segundo o texto de Arendt, Eichmann não era um monstro desumano, mas a revelação do absurdo da ação humana banalizada na morte “sem remorsos”. Eichmann era um burocrata do sistema nazista de aniquilação de “pessoas impuras ou inferiores”. Eichmann apenas personificou a máxima da destruição sem julgamentos morais ou até mesmo racionais. Ele apenas fez com que a técnica da "destruição humana em massa" fosse posta em funcionamento. Não era preciso avaliar o ato, apenas executá-lo.

Essa tese arendtiana entra em consonância com o pensamento de Jonas (aliás, ambos eram colegas de estudo e de carreira e eram judeus), pois a técnica humana, segundo ele, fora desenvolvida para criar um mundo de poder e destruição. Não se pensou em um melhoramento da vida, mas em um modo de controle e encapsulamento dos saberes que estão conectados à técnica. Nesse mesmo viés, na apresentação do livro *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno, Maar escreve que “o desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie” (MAAR apud ADORNO, 2010, p. 9). Nesse sentido é salutar lembrar o que Theodor Adorno (2010, p. 117) afirma: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Ao discutir a fetichização da técnica e a coisificação da consciência, Adorno (2010, p. 132) afirma que tal análise tem duas dimensões. Por um lado positivo, pois pessoas afinadas com a técnica serão menos influenciáveis. Porém, por um lado negativo, existe na atual relação com a técnica “algo de exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 2010, p. 132), pois os homens acreditam na técnica em si e esquecem-se “que ela é uma extensão do braço do homem”. “Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 2010, p. 132-133). Adorno conclui esse texto intitulado *Educação após Auschwitz*, lembrando um difícil diálogo que teve com Walter Benjamin:

Em Paris, durante a emigração, quando eu ainda retornava esporadicamente à Alemanha, certa vez Walter Benjamin me perguntou se ali ainda havia algozes em número suficiente para executar o que os nazistas ordenavam. Havia. Apesar disto a pergunta é profundamente justificável. Benjamim percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bojeis e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento. (ADORNO, 2010, p. 136-137)

Discutindo questões como tradição, modernidade, história, autoridade, liberdade, cultura e política, Hannah Arendt (2013) questiona a atualidade em um livro que possui exatamente esse título: *Entre o passado e o futuro*. Refletindo acerca da crise da educação a pensadora, que afirmava ser cientista política e não filósofa, avalia que toda crise é um momento no qual devemos buscar “respostas novas ou velhas”, porém, evitando-se preconceitos, pois, “uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade que ela proporciona à reflexão” (ARENDR, 2013, p. 223). De acordo com a autora, a crise na educação reflete “uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade” e no “fato da natalidade” (ARENDR, 2013, p. 234) reside um paradoxo: chegamos e inclusive necessitamos de um mundo existente e estruturado, porém, nossa chegada renova esse mesmo mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2013, p. 247).

Desse modo, pensar a vida em sua totalidade implica pensar um novo modelo de educação. Ainda não completamos um século da passagem da 2ª guerra mundial, mas ainda podemos sentir os seus efeitos e ainda podemos notar que ela não foi completamente superada em todos os cantos do mundo. Ainda notamos os seus ecos e reverberações nas ações humanas mais singulares e nas mais coletivas. Por este motivo, consideramos que o texto de

Hans Jonas é fundamental para se pensar o mundo em nossa atualidade. Sua obra é uma das mais vivas entre os filósofos contemporâneos, apesar de muitos desconhecerem o teor de seu trabalho filosófico. Suas preocupações não são metafísicas (apesar de não abandoná-las), mas são concretas e evidentemente muito prementes. Sua preocupação não é essencialmente pedagógica, mas ela está revestida de um aspecto, por vezes, olvidado na educação, a saber, o viés ético. Segundo ele, há uma correlação muito forte entre o saber científico e o esquecimento ético. A supervalorização de saberes orientados apenas para a concentração de uma ideia de poder (ou sua verdadeira efetivação) não tornou a vida humana melhor. A não ser, quiçá, à uma minoria. Outrossim, o saber da ciência usa a natureza sem medir as consequências.

Por isso, em seu texto, ele diz – retomando o que Arendt e Adorno já anunciavam:

Primeiro, esse saber ‘neutralizou’ a natureza sob o aspecto do valor; em seguida foi a vez do homem. Agora trememos na nudez de um niilismo no qual o maior dos poderes se une ao maior dos vazios; a maior das capacidades, ao menor dos saberes sobre para que utilizar tal capacidade. Trata-se de saber se, sem restabelecer a categoria do sagrado, destruída de cabo a rabo pelo *Aufklärung* (Iluminismo) científico, é possível ter uma ética que possa controlar os poderes extremos que hoje possuímos e que nos vemos obrigados a seguir conquistando e exercendo. [...] Mas uma religião inexistente não pode desobrigar a ética de sua tarefa; da religião pode-se dizer que ela existe ou não existe como fato que influencia a ação humana, mas no caso da ética é preciso dizer que ela tem que existir. Ela tem de existir porque os homens agem, e a ética existe para ordenar suas ações e regular seu poder de agir. Sua existência é tanto mais necessária, portanto, quanto maiores forem os poderes de agir que ela tem de regular (JONAS, 2006, p. 65-66).

Aqui vemos o aspecto fundamental da pesquisa de Jonas: compreender por que a ética foi esquecida no processo avassalador do acúmulo de saberes científicos? A religião, enquanto instituição, pode ser colocada em uma situação de *epochê*, mas a ética não. Religiosos ou não, todos os seres humanos agem e a ética deve dar as coordenadas fundamentais para esse agir. Nesse ponto, consideramos que Jonas destaca que o agir humano é imprescindível da condição humana, tanto quanto o conhecimento. Mas é preciso estabelecer o saber/conhecimento sob critérios claros de orientação. O ser humano ávido pelo conhecimento, muitas vezes, se vê cego sobre os resultados e os encaminhamentos que esse saber pode despender.

Hans Jonas mostra assim que é preciso colocar na balança das equações o dado humano e ético. Agir é um dado *a priori*, o resultado da ação, por sua vez, é *a posteriori*. O

problema é que, comumente, não se sabe ao certo qual será o rumo do *a posteriori*. Desse modo, para Jonas, é preciso método, deveres ou até mesmo mandamentos que apontem qual é a verdadeira direção que o ser humano deve tomar na medida que age. Contudo, um dos dilemas que perpassam os atos humanos resvala no problema do tecnicismo, ou seja, as pessoas podem agir de acordo com normativas morais/éticas sem o exercício do autoquestionamento. O exercício ético é sempre um exercício de indagação e dúvida. Saber por quê se age é tão importante quanto a própria ação. Sobre isso, Jonas afirma que:

[...] o reconhecimento do malum é infinitamente mais fácil do que do bonum; é mais imediato, mais urgente, bem menos exposto a diferenças de opinião; acima de tudo, ele não é procurado: o mal nos impõe a sua simples presença, enquanto o bem pode ficar discretamente ali e continuar desconhecido, destituído de reflexão (esta pode exigir uma razão especial). Não duvidamos do mal quando como ele nos deparamos; mas só temos certeza do bem, no mais das vezes, quando dele nos desviamos. É de se duvidar que alguém, alguma vez, tenha feito o elogio da saúde sem pelo menos ter visto o espetáculo da doença, o elogio da decência sem ter encontrado a patifaria, e o da paz sem conhecer a miséria da guerra. O que nós não queremos, sabemos muito antes do que aquilo que queremos (JONAS, 2006, p. 71).

Em outras palavras, isso significa dizer que o exercício da ação precisa passar por um exercício de descoberta, de investigação e, nas palavras de Jonas, de heurística. Saber como agir é um exercício de distinção entre certo e errado, bem e mal, profano e sagrado, adequado e inadequado. Como ele mesmo diz:

Não saberíamos sobre a sacralidade da vida caso não houvesse assassinatos e o mandamento ‘não matarás’ não revelasse essa sacralidade, e não saberíamos o valor da verdade se não houvesse a mentira, nem o da liberdade sem a sua ausência, e assim por diante; assim também, em nosso caso, na busca de uma ética da responsabilidade a longo prazo [...] nos auxilia antes de tudo a previsão de uma deformação do homem, que nos revela aquilo que queremos preservar no conceito de homem. [Assim] embora, portanto, a heurística do medo não seja a última palavra na procura do bem, ela é uma palavra útil (JONAS, 2006, p. 70-71).

A atualização desse trecho nos parece muito pertinente. Os casos de corrupção, acompanhados amplamente pelos meios de comunicação, tem motivado ações éticas em sentido pessoal: Devolve-se o troco recebido a mais? Não se dirige mais após ingerir bebida alcoólica? Não se usa mais programas e produtos provenientes de downloads ilegais? A divulgação de casos de violência generalizada, e especificamente em relação a mulher tem levado a uma cultura de empoderamento feminino e de ações menos machistas? Além disso,

do ponto de vista tecnológico, a avalanche de produtos novos e com a vida útil bem curta nos levam a pensar: O que fazer com tanto lixo tecnológico? Qual será a consequência negativa do acúmulo de bens e sua rápida obsolescência?

Nesse sentido, Beatriz Jaguaribe analisa a Modernidade enquanto projeto, momento histórico e, também experiência cultural, e afirma que “o desencantamento do mundo gerou uma crise de sentidos, na medida em que a ciência e a técnica não seriam capazes de oferecer explicações sobre o significado da existência humana” (JAGUARIBE, 2007, p. 20). Focando sua análise na experiência urbana, seus costumes e atitudes focadas no amor, na subjetividade e na própria experiência, a pesquisadora afirma a necessidade de “uma pedagogia da realidade de maneira a formar um público de leitores e espectadores aptos a decodificarem o social de acordo com o empirismo crítico da observação” (JAGUARIBE, 2007, p. 24). Segundo a escritora, vivemos “em sociedades saturadas de imagens, narrativas e informações”, nas quais, “a realidade tornou-se mediada pelos meios de comunicação e os imaginários ficcionais e visuais fornecem os enredos e imagens com os quais construímos nossa subjetividade” (JAGUARIBE, 2007, p. 30). Concluindo, a autora afirma que “nem os *mass media* são homogeneamente iguais, nem os públicos receptores são idênticos, nem as instituições são impermeáveis ao escrutínio, nem os imaginários sociais sucumbem inteiramente à cultura do espetáculo” (JAGUARIBE, 2007, p. 40-41).

Assim vê-se que as consequências futuras de nossas ações presentes devem ser o principal instrumento de avaliação de nossas condutas e de que como estamos pensando a educação como um todo. Dito isso, sermos capazes de investigar o nosso próprio modo de ação diante dos outros e do mundo é um dos principais indicadores de autoavaliação. Deve-se pensar a educação com vistas para o presente e para o futuro. Nossa maneira de viver e nossa visão de mundo revelam o quanto somos capazes de repensar o grau de responsabilidade que temos conosco e com os que virão.

Por isso, Jonas é incisivo no que se refere a sua formulação de um novo imperativo ético: “um imperativo adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: ‘Aja de tal modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra’” (JONAS, 2006, p. 47). Em outras palavras, o próprio pensador explica: “[...] o novo imperativo diz que podemos arriscar a nossa própria vida, mas não a da humanidade. [...] Nós não temos o direito de escolher a não-existência de futuras gerações em função da existência atual, ou mesmo de as colocar em perigo” (JONAS, 2006, p. 48).

Isto posto, podemos compreender agora o quanto a ética de Jonas está voltada para um aspecto educacional e pedagógico: é preciso um novo modo de compreensão da vida e isto passa pelo problema não apenas da educação das crianças, mas pela reeducação dos adultos. Cremos que aqui pode-se pensar sobre a construção de novos modos de pensar e agir, ensinar e aprender. Nessa perspectiva, Patrice Canivez nos fala sobre a importância do *habitus*: “[...] Contrair um hábito, mesmo que seja pelo contato com um estilo ou com um método de ensino, é pois ‘interiorizar’ um certo valor, assimilar um princípio de ação e de apreciação” (CANIVEZ, 1991, p. 53).

Por isso, trata-se de expor que a educação precisa relacionar hábitos e comportamentos que, por sua vez, estão diretamente ligados a ideia de “ethos”, de ética e de ação. Esses hábitos podem e devem ser ensinados, não apenas pelo viés da imposição, mas pela mediação entre professores, pais e alunos. O olhar pedagógico fundado em uma perspectiva filosófica de “repensar o hoje tendo como *telos* o amanhã” é a principal proposta de Hans Jonas. Nos falta, contudo, a sua verdadeira e concreta efetivação.

Sendo assim, evidencia-se uma clara ligação entre o pensamento de Hans Jonas e Patrice Canivez sobre ética e educação, na medida em que ser ético significa ter um senso crítico aguçado para avaliar o mundo e suas falsas obviedades e ter, ao mesmo tempo, uma visão de mundo abrangente, capaz de incluir o cuidado consigo mesmo e com o mundo:

O indivíduo que calcula sua conduta não é ainda o indivíduo que pensa, que equaciona corretamente o problema da justiça, do direito, da liberdade, de uma política racional. [...] Um mundo de puro cálculo, reduzido a regras de produção, de trocas e de consumo, seria decerto inabitável. [Contudo], assim mesmo, a difusão desses comportamentos, desses hábitos, dessa maneira racional e calculista de trabalhar torna possível a reflexão [...]. Porque o senso de eficácia, de autonomia e de cálculo é, no fundo, um *sensu crítico*. É portador de uma desconfiança para com autoridades puramente tradicionais, de uma exigência de racionalidade e de certa capacidade para perceber os objetivos concretos de uma política (CANIVEZ, 1991, p. 75).

Ou seja, na medida em que cada pessoa aperfeiçoa o seu senso crítico, mais ela se torna capaz de se empoderar (*empowerment*) de um saber que não tem a função de controlar a natureza, o mundo e o outro, mas de torná-la mais capaz de ver o mundo com clareza e agudeza. Nesse sentido, vê-se a junção do cuidado do empoderamento do saber tendo em vista uma vida mais ética e uma capacidade de calcular e avaliar as próprias ações com mais aclaramento/esclarecimento, pois essa é a verdadeira *Aufklärung* que Jonas e Canivez defendem: a educação para a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a essas discussões, tendemos a concordar que há um grande descompasso entre a educação moderna e o projeto de formação cultural atual, principalmente quando analisado pelo viés das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, concordamos com Caroline Mitrovitch ao abordar essa questão mostrando que reconhecer essa diferença “significa reconhecer os limites de suas ambições” (MITROVITCH, 2011, p. 46). A autora questiona: “a escola pode, ou pôde, em algum momento de sua história recente, incumbir-se da tarefa de ‘formar’ o homem?” (MITROVITCH, 2011, p. 47) Mais adiante em seu texto, outra questão é proposta pela autora: “como educar, se nos recusamos a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo?” (MITROVITCH, 2011, p. 55). Com a mesma conotação, Paula Sibilia também questiona: “(...) que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê?” e termina com uma pergunta impactante: “de que tipo de escola – ou de que substituto dela – necessitamos para alcançar esse objetivo?” (SIBILIA, 2012, p. 11).

Nesse sentido as reconfigurações que estão em curso, possibilitadas pela profusão midiático-tecnológica interativa atual, são uma difícil questão que necessita de análises profundas.

É difícil lançar mão de qualquer tipo de previsão quanto ao futuro da experiência formativa, uma vez que o espaço torna-se digitalizado e o tempo limita-se à sua dimensão instantânea, mediante o contato imediato com as informações obtidas on line. Não há dúvida de que vivenciamos uma fase de transição e, por que não dizer, de redefinição das características basilares da experiência formativa (ZUIN, 2003, p. 153).

Frente a essa problemática, nos parecem assertivas e necessárias as reflexões propostas por Benjamin e Jonas. Ao denunciar o caráter da barbárie diante dos discursos e práticas em nome de supostos progresso e desenvolvimento cultural, Benjamin analisa as modificações técnicas, as questões da recepção e as transformações das experiências daí decorrentes. Por sua vez, Jonas anuncia a necessidade de um novo agir ético, calcado no princípio da responsabilidade que garanta, além da nossa sobrevivência, a vida das futuras gerações. A experiência do futuro, por mais incerta que seja, sempre precisa ser colocada, ponderada e avaliada nas atitudes mais comezinhas que desenvolvemos em nosso cotidiano. Pensamos que Jonas se propõe a imaginar uma ação ética que não está fundada em uma



discursividade, mas na prática. O cuidado com a vida não é um projeto que deverá ser posto em movimento no futuro, porém, é algo que se coloca no presente para garantir o futuro.

Sendo assim, nós que convidamos Benjamin e Jonas para um diálogo sobre a experiência e a responsabilidade diante da profusão midiática, tecnológica e digital, pensando em seus impactos na educação e na formação, nos sentimos intimados a dialogar acerca da experiência da responsabilidade e da responsabilidade da experiência. E, nesse sentido, a Filosofia, a Educação e a Filosofia da Educação tem muito ainda a conversar!

### REFERÊNCIAS:

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BALEIRO, Zeca. *Kid Vinil*. Álbum. Por onde andaré Stephen Fry. 2002. (Faixa 10).
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril, 1975 (Col. Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. *O anjo da história*. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BONIN; Joel Cezar; BAADE, Joel Haroldo: *A “roupa nova” do fenômeno religioso. Protestantismo em Revista* | São Leopoldo | v. 38 | p. 59-71 | maio/ago. 2015.
- BRECHT, Bertold. Perguntas de um trabalhador que lê. In: KONDER, Lenadro. *A poesia de Brecht e a história*. São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, 1995.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio Santoro. Campinas-SP, Papirus, 1991.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Documentos da cultura /documentos da barbárie. *Psicanálise e cultura*. São Paulo, 2008, 31(46), p. 80-82. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v31n46/v31n46a14.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marjane Lisboa e Luiz Barros Montez, Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2006.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. (Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant). São Paulo: Boitempo, 2005.
- MITROVICH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MOUFFE, Chantal. *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. Revista Política & Sociedade. n. 3, Outubro de 2003, p. 11-26. Florianópolis. UFSC.
- PECORARO, Rossano. *Filosofia da História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O dissenso*. In: NOVAES, Adauto (org.) *Crise da Razão*. Cia das Letras, RJ, 1996.
- RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães (Orgs). *Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.