

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. DESAFIOS À FORMAÇÃO E À PRÁXIS

Valdelúcia Alves da Costa*

Erika Souza Leme**

SÍNTESE: Neste texto são discutidos os limites e as possibilidades da formação docente, no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Nesse sentido, a educação contemporânea se alicerça na lógica capitalista e, conseqüentemente, na racionalidade tecnológica, assumindo o estatuto de centralidade tanto na educação quanto na formação docente. Assim, considerando a racionalidade técnica, que atribui à cultura um ar de espetáculo decorrente da produção em massa da Indústria Cultural, a reflexão crítica oportuniza o entendimento das bases que sustentam a afirmação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no campo educacional, bem como na implicação de seus impactos sobre o processo de formação docente. Nesse movimento, a Teoria Crítica contribui com fundamentos filosófico-teórico-metodológicos necessários ao entendimento, enfrentamento e problematização dos desafios postos a esse movimento educacional e intelectual.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Racionalidade Tecnológica; Educação e Formação Docente; Práxis Educativa.

TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN. RETOS A LA FORMACIÓN Y LA PRAXIS

SÍNTESIS: En este texto se discuten los límites y las posibilidades de formación docente en el marco de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este sentido, la educación contemporánea se fundamenta en la lógica capitalista y, como consecuencia, en la racionalidad tecnológica, al asumir el estatuto de centralidad tanto en la educación como en la formación docente. De este modo, si consideramos la racionalidad técnica, que atribuye a la cultura un aire de espectáculo, consecuencia de la producción en masa de la industria Cultural, la reflexión crítica posibilita el entendimiento de las bases que sostienen la afirmación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el campo educacional, así como en la implicación de su impacto sobre el

135

* Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuante na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil. Bolsista de Doutorado em Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.

proceso de formación docente. En ese sentido, la Teoría Crítica contribuye con fundamentos filosófico-teórico-metodológicos necesarios al entendimiento, conflicto y problematización de los desafíos al que se enfrenta ese movimiento educacional y intelectual.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación; Racionalidad Tecnológica; Educación y Formación Docente; Praxis Educativa

TECHNOLOGIES IN EDUCATION. CHALLENGES TO TRAINING AND PRACTICE

ABSTRACT: In this paper we discuss the limits and possibilities of teacher education in the context of Information Technology and Communication (ICT). In this sense, contemporary education, is founded on capitalist logic and, consequently, technological rationality, assuming the statute of centrality both in education and in teacher training. Thus, considering the technical rationality, which gives the show an air of culture resulting from the mass production of cultural industry, critical reflection favors the understanding of the foundations that underpin the assertion of Information Technology and Communication (ICT) in education and as the questioning of their impact on the process of teacher education. In this movement, Critical Theory contributes philosophical-theoretical-methodological foundations needed to understand, confront and problematize the challenges posed to this educational and intellectual movement.

Keywords: Information and Communication Technologies; Technological Rationality; Education and Teacher Training; Educational Praxis.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como base teórica o referencial da Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno, Horkheimer e Marcuse, acerca da educação para a emancipação, considerando o indivíduo no tempo da sociedade tecnológica. Nessa perspectiva, as categorias de dominação, democratização e cultura têm papel relevante quanto à reflexão acerca dos limites sociais, as possibilidades de formação do indivíduo e sua autonomia sob as demandas sociais e educacionais contemporâneas, submetidas à racionalidade tecnológica.

Na perspectiva educacional, destacam-se as reformas educacionais nos moldes mercadológicos, que associam a formação do indivíduo à adaptação aos critérios de competências, com vistas ao *domínio* das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A fetichização das TICs se projeta na sociedade por meio da promessa de empoderamento do indivíduo, que agora pode tudo, desde que esteja *conectado* ao mundo por intermédio da rede mundial de computadores. Supõe-se uma relação direta entre o caráter miraculoso das tecnologias informacionais com a promessa de eliminação

dos limites sociais e a garantia do acesso ao conhecimento pela abundância de informações e imagens via *web*.

Entretanto, «Afirmar que o desenvolvimento tecnológico resultou diretamente no bem da formação e humanização do indivíduo é uma ideologia e, como tal, desmoronável» (COSTA, 2009, p.71). Tal constatação também foi questionada por Llosa (2013, p. 29), ao caracterizar a sociedade contemporânea, como «a civilização do espetáculo». Porque, «É a civilização de um mundo onde o primeiro lugar na tabela de valores vigente é ocupado pelo entretenimento, onde divertir-se, escapar do tédio, é a paixão universal». Essa afirmação corrobora os estudos de Horkheimer e Adorno (1985), acerca da Indústria Cultural, que como indústria da diversão faz-se necessário que nenhum espaço da vida tenha lacunas, a fim de preencher a consciência dos indivíduos. Adorno atesta que é o tipo de cultura que subordina a produção espiritual com um fim:

Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 123)

A Indústria Cultural, para os referidos pensadores, não deve ser pensada nem como indústria, tampouco como cultura. Essa categoria representa o modelo de formação sob o comando do capital, no qual os bens culturais são servidos ao *consumidor*, a fim de efetivar apenas uma socialização domesticadora. Isso, porque «A pseudoformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos» (ADORNO, 1996, p. 396)

Nesse contexto, o processo de educação hodierno está alicerçado sobre as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, sob a égide da democratização da cultura, mantém a ordem social vigente. Essa realidade forjada mantém a ordem social próspera e coesa, graças ao predomínio da informação em detrimento do conhecimento, cujo princípio norteador está na quantidade e não na qualidade do conhecimento e na sensibilidade do indivíduo.

Esse fenômeno foi impulsionado pelo aparato tecnológico, que seduz o indivíduo pelo consumo exacerbado, propagando o conformismo por intermédio da autossatisfação, dando-lhe a impressão de viver em um mundo de prosperidade geral. De modo que «O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos

à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, por aquela camada estereotipada a que é preciso se opor» (ADORNO, 2010, p. 148-149)

A questão posta, nos lança à crítica da sociedade tecnológica sob o viés da práxis educativa para problematizar o meio que a possibilita, tal propósito ilumina as indistinções entre acesso e modos de acesso, bem como os limites sociais impostos à formação pela educação. Desse modo, com base no legado da Teoria Crítica, refletimos sobre as possibilidades, em aberto, para a possibilidade de práticas pedagógicas formativas e combativas de «[...] resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação e da arte» (PUCCI, 1998, p.92), para além do que está posto na sociedade burguesa. Tal como defendido por Crochík (2003, p. 99), para quem «A crítica da sociedade deveria implicar, também, a crítica dos instrumentos técnicos, considerando-se estes últimos representantes das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, em determinado momento histórico».

Nessa perspectiva, este artigo se apresenta em três partes. Na primeira, a educação é discutida em tempos da sociedade tecnológica. Na segunda, são analisados os limites sociais e as possibilidades da formação à luz da práxis educativa. Por fim, na terceira parte, são tecidas as considerações, com fundamentação na Teoria Crítica no âmbito dos apelos das *tendências pedagógicas* impostas pela racionalidade tecnológica e pelas mercadorias produzidas pela Indústria Cultural, produzindo permanente necessidade de inovação e adesão cega às novas tecnologias.

138

2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

A incorporação das tecnologias na educação segue a passos largos, sendo possível verificá-las desde as escolas com salas multimídias até como pauta de pesquisas acadêmicas. Por conseguinte, essa dinâmica tem reverberado também na formação de professores. Mas o que justifica tal inserção? As tecnologias estão relacionadas a uma determinada cultura, contextualizada em um momento histórico, social, político e econômico. Portanto, não se trata apenas de equipamentos ou instrumentos físicos e, sim, de uma organização do processo produtivo que visa capacitação técnica, criativa e eficaz. Nesse sentido, Marcuse (1999, p. 73) esclarece que:

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as

relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamentos dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Portanto, a contribuição que conduz à inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tem relação direta com o capital que privilegia a técnica, desde as origens da ciência moderna, por se tratar de um saber prático, que corrobora a vinculação do poder político de capital à dominação:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.20)

Logo, aderir à formação de professores por meio das TICS, sem a devida crítica, é, no mínimo, preocupante, tornando-se necessária a problematização das contradições presentes na formação pela educação sob a égide da técnica, uma vez que:

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. [...] Cada período produz aqueles tipos de caráter de que necessita socialmente – os chamados tipos de distribuição de energia psíquica. Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...] Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. [...] As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a auto-preservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (ADORNO, 2010, p. 132)

Tal ambiguidade se expressa na contradição inerente à própria estrutura tecnológica. Pois, ao mesmo tempo que possibilita o acesso à informação, que supostamente viabiliza condições materiais para a progressiva redução da exploração e da desigualdade, mais a mente e o corpo dos homens são condicionados em sentido contrário pela via do consumo. Logo, a utilização de novas tecnologias, incorporadas ao processo formativo pela

educação, não está imune ao ciclo vicioso da alienação do indivíduo, visto que a potencialidade inerente à utilização das novas tecnologias de acesso à informação, pelos aparatos tecnológicos, também se esvai perante essa contradição essencial, por meio da qual todo pensamento tende a ser reduzido à dimensão do fetiche.

Nesse sentido, a sociedade tecnológica adapta os indivíduos à fugacidade das relações sociais. Por esse motivo, no que concerne ao processo formativo pela educação, há a valorização das descobertas individuais para a aprendizagem *flexível*, bem como o desenvolvimento de competências vinculadas às novas demandas da sociedade, que são estritamente relacionadas ao mundo do trabalho. Assim, com o intuito de atender às exigências de capacitação técnica, criativa e eficaz, cria-se a ilusão de que esse processo formativo, pela educação, vai melhorar a vida dos trabalhadores.

Outra questão que se impõe é a instauração do estado de ausente ou de presente, que reduz as possibilidades de experiências no ato formativo pela educação, tal como problematiza Türcke (2005, p. 297):

A proximidade, instituída por tais aparelhos, consiste meramente numa superação de distâncias espaço-temporais, redução e aceleração ao máximo dos limitados processos de comunicação, e isto não pode ser confundido com «proximidade humana» no sentido da participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências. E para isto necessita-se, o mais urgentemente possível, daquilo que as novas tecnologias desejam economizar ao máximo: tempo.

140

Embora exerça certo fascínio sobre os usuários pelo potencial que oferece de abordagem lúdica dos conteúdos, não garante o processo de formação crítica, porque nega a real aproximação entre os envolvidos. Desse modo, a sociedade tecnológica segue propagando em larga escala e, de modo requintado, uma formação aligeirada dos indivíduos.

De modo que a formação pela educação, fundamentada no domínio da técnica e da tecnologia, segue os ditames do capital, caracterizando a *pseudoformação*¹, conceito de Adorno que evidencia a (de)formação da consciência, de modo que «[...] tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional» (ADORNO, *apud* VILELA, 2007, p.233)

1 Quanto ao termo «semiformação», optou-se por substituí-lo por «pseudoformação», por se compreender que este último corresponde melhor ao sentido dado por Adorno (1996).

O oposto à formação pela educação seria a não-cultura, ou seja, um estado de predisposição ao saber, «[...] como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e [...], podia elevá-los à consciência crítica» (ADORNO, 1996, p.397). Em oposição a isso se dá a pseudoformação, cujas características reforçam a alienação. Visto que, para Adorno, a pseudoformação não significa metade de uma formação, ou meio caminho andado para uma. Pois, «[...] o meio entendido e o experimentado medianamente – pseudoentendido e pseudoexperimentado – não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal». (idem, p.398)

Assim, o projeto cultural, no contexto da sociedade tecnológica, é perpetuar o comportamento padronizado instaurado pela sociedade burguesa. Esse fenômeno se corporifica na sociedade, de tal modo que, «O formalismo, presente na ideologia da racionalidade tecnológica, transforma o desigual em igual, o infeliz em feliz, o oprimido em livre e o injusto em justo, ao negar as condições sociais que geram a infelicidade, a opressão e a injustiça» (CROCHÍK, 2003a, p.18)

Nessa lógica de perda de autonomia, na análise crítica de Adorno, se questiona: será que ainda há pressupostos à formação docente pela educação nesse ambiente eminentemente administrado? Com fins à emancipação, deve ser explicitado que o processo formativo pela educação está posto sob condições de contínua tensão com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais que interferem no seu cotidiano formativo. Nesse sentido, Adorno (1996, p. 394), considera que:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana.

Nessa perspectiva, a formação pela educação tem o desafio de romper com a consciência coisificada, propiciada pelas relações unilaterais entre tecnologia/usuário. Segundo Adorno (1996, 396), a consciência coisificada altera a própria via da experiência que é substituída por um estado de indiferença, de efemeridade e de absoluta alienação. Assim:

A experiência – a continuidade da consciência perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssonos que se desemboca no julgamento, se

coloca um «É isso» sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta.

Considerando os aspectos que endossam a afirmação do aparato tecnológico na educação, faz-se necessário problematizar sua primazia na formação docente pela educação, para explicitar uma questão ainda não enfrentada: quais são os valores norteadores da formação docente ante os ideais da sociedade tecnológica? Horkheimer, 1976 (*apud*: PUCCI, 2008, p. 11), é quem instiga a refletir sobre essa questão, ao afirmar:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte de atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço de recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem.

142

Notadamente, a formação tem sido reduzida aos processos de adaptação, desde os mais simples aos mais sofisticados mecanismos de alienação, como é o caso das TICs no processo de formação pela educação. O meio pelo qual as políticas públicas propugnam esse modelo mantenedor do *status quo*, no nosso pensar, promove o empobrecimento da experiência crítica na trajetória dos professores, em decorrência da formação que mais contempla a instrumentalização e a especialização com caráter reducionista e fragmentada, afirmando e reproduzindo a racionalidade tecnológica, fortalecendo assim a formação burguesa em suas dimensões conservadora e adaptativa do indivíduo à sociedade capitalista. Em contraposição a essa concepção reprodutiva, urge refletir e problematizar sobre a práxis educativa, considerando seu potencial de resistência à dominação da técnica e de emancipação de professores.

3. A RESISTÊNCIA AO ALIGEIRAMENTO E À INSTRUMENTAÇÃO PELA PRÁXIS EDUCATIVA

A formação pela educação, na perspectiva da práxis, tem por objetivo oportunizar experiências entre os indivíduos e a cultura. Nesse sentido, a formação se contrapõe à dureza e à repressão, marcas da sociedade burguesa. Ademais, se propõe estabelecer uma relação com o tempo que se diferencia no sentido de se contrapor ao tempo do aligeiramento, que impõe

o consumo de mercadorias, produzidas em série pela Indústria Cultural, que a «tudo confere um ar de semelhança», como afirmado por Adorno (2002) e da máquina da sociedade tecnológica, que tolhe a reflexão, fundamental à experiência.

Portanto, a Teoria Crítica tem elementos críticos que se contra-põem aos *modismos*, que impõem o aligeiramento da formação, sobretudo dos aparatos tecnológicos. Pois, a formação pela educação que fortalece a práxis educativa, pensada como fim em si mesma e, portanto, capaz de se contrapor ao aligeiramento e ao empobrecimento do pensar reflexivo e da experiência, não se efetiva apenas com a inserção de recursos midiáticos na escola. Isso é, as tecnologias por si só não promovem a formação pela educação com vistas à emancipação e ao livre pensar do indivíduo. Antes, trata-se de uma formação docente política e cultural para se contrapor às condições de superficialidade e de fragmentação do conhecimento. Condições essas impostas pela sociedade tecnológica. Caso contrário, se estará corroborando a ideia de que não compete mais ao professor as múltiplas dimensões da práxis educativa.

A fim de se contrapor às condições existentes, Costa (2013, p. 247) problematiza a questão da heteronomia, apoiada no pensamento de Adorno, ao problematizar o «modelo ideal». Assim, a referida autora questiona «[...] de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros?». Há nesse questionamento elementos que revelam a ausência do protagonismo do indivíduo em sua formação pela educação.

Tal heteronomia contribui para o ofuscamento da práxis no processo de formação pela educação. Isso, porque «[...] as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais» (ADORNO, 1996, p. 391)

Todavia a formação pela educação, ao problematizar tanto a cultura quanto a diferença, essência da subjetividade do indivíduo, admitindo-as, permite que a subjetividade seja constituída tendo como base a experiência, que é idêntica à educação para a emancipação. Pois, para Adorno (2010, p.154), «Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva».

Os impactos da formação heterônoma são explicitados no pensamento de Adorno (2010, p.150), ao problematizar a «inaptidão à experiência»:

As pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua «orientação existencial», como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é pro-

priamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Notadamente, as possibilidades da experiência estão, e são obtidas, pela pressão da racionalidade tecnológica e reificada, reprimindo a subjetividade e tudo aquilo que não pode ser catalogado, rotulado e, assim por diante. Permitindo, desse modo, que a ordem social se sobreponha à experiência formativa pela educação.

Contrário a isso, a práxis educativa tem elementos que combatem o utilitarismo e o reducionismo impregnados na formação educacional burguesa, tal como adverte Adorno (1995, p.202), essa «[...] não pode legitimar-se senão no mercado». A circunstância do mundo totalmente administrado, movido pela razão instrumental, impõe o domínio técnico sobre o indivíduo, o que resulta em processos de massificação e de alienação da consciência e, conseqüentemente, em barbárie. Nessas condições, teoria e práxis se constroem de modo isolado e em lados opostos do mesmo conceito.

144

Quanto a isso, Adorno (1995, p. 202) problematiza: «Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada» Porém, é possível afirmar uma práxis educativa resultante de um permanente exercício intelectual crítico, que se contraponha à «[...] indiferença perante o objeto [...]» (idem, p.202), que oportunizará a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do círculo da mercadoria, do reprodutivo, do privado, da mesmice e da modelagem educacional. Daí a urgência da compreensão de que:

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 2010, p.117)

A lógica da inaptidão à experiência demanda seu enfrentamento. Tal questão foi problematizada por Adorno (2010), como também por Costa (2013, p. 249), ao vislumbrar tal possibilidade da formação docente pela educação em suas múltiplas dimensões. Posto que:

É nesse contexto que as experiências formativas se constituem como possibilidade de emancipação dos/as professores/as, tanto para o livre pensar

quanto para decidir pedagogicamente sua práxis docente/pedagógica. Para tal, faz-se necessário que professores e professoras sejam partícipes de uma rede colaborativa de formação, tendo por objetivo a elaboração e produção do conhecimento na área da educação.

Em outras palavras, é o indivíduo que se dispõe a viver experiências formativas, de tal modo que essas experiências lhe possibilite o conhecimento que não se submeta inconscientemente aos métodos de ensino e à racionalidade tecnológica. Entretanto, a práxis pela educação não está posta. Antes, a relação entre teoria e práxis ser refletida, lapidada e elaborada e, para tal se exige tempo, disposição, enfrentamento e, sobretudo, desenvolver a aptidão às experiências formativas para além da racionalidade tecnológica.

Portanto, trata-se de um significativo desafio, visto que formar para a autonomia é também educar para a experiência, posto que sua inaptidão promove a regressão da própria formação. Tal como defendido por Adorno (2002, p. 111), ao afirmar que «[...] enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente». Portanto, a formação pela educação requer ações de resistência à repressão e à deformação da experiência, possibilitando o surgimento de espaços subjetivos e objetivos à experiência da formação crítica e da práxis educativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conferir ao simples acesso às TICs a possibilidade de superação das desigualdades sociais e a superação da pseudoformação é, de modo perverso, enfraquecer as possibilidades de resistência presentes no processo de formação pela educação do indivíduo e, dessa maneira, de se contrapor à ordem social vigente. Desse modo, o esforço da burguesia em reconhecer as TICs como símbolo dos novos tempos, por representarem o avanço da civilização, tende a ocultar os verdadeiros pressupostos que a sustentam, que são o do gerenciamento do tempo e do espaço em detrimento da dimensão humana.

Para além dos moldes mercadológicos e da fetichização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a presença da tecnologia poderia libertar a sociedade da miséria e da exploração, propiciando ao indivíduo a apropriação e o uso dos bens culturais produzidos pela civilização e a oportunidade de se constituir para além do mundo do trabalho sob a égide do capital, que não permite o tempo livre para tal, mesmo considerando que as condições objetivas materiais estejam produzidas por essa mesma civilização.

Mas, não estão socializadas, com o intuito de manter os indivíduos sob a dominação do capital e de seus produtos, que impõem necessidades artificiais de consumo, que não contemplam a demanda humana, por manter, segundo Adorno (1995, p. 70): «O tempo livre acorrentado ao seu oposto». E mais, «Esta não é a última das razões pela qual as pessoas seguem acorrentadas ao trabalho e ao sistema que as adentra para o trabalho depois que, em grande medida, ele já nem necessitaria desse trabalho». (idem, p.77)

Considerando o exposto até então, é possível afirmar que a sociedade contemporânea, imersa na abundância, que ofusca a consciência, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), contraditoriamente segue defasada quanto ao entendimento e enfrentamento dos significativos desafios postos à educação. Educação que não deveria banalizar ou reduzir a formação à mera instrumentalização para o uso dessas tecnologias que, sem dúvida, são importantes e necessárias à formação como meios e não com um fim em si mesmas.

Diante disso, os elementos presentes neste texto, resultantes da reflexão sobre a educação, a formação e a práxis educativa na contemporaneidade, podem explicitar os riscos de se ancorar sob as TICs a formação docente e discente pela educação, que se caracteriza pelo aligeiramento, pela banalização e empobrecimento da experiência por intermédio do conhecimento reflexivo, fundamental aos trabalhadores para sua conscientização e, sobretudo, pela «inaptidão à experiência», marca da formação que contempla exclusivamente o acesso e o uso das TICs.

146

Concluindo, afirmamos a necessidade e a importância da formação docente pela educação se desenvolver também como um processo contínuo de formação do pensamento para a auto-reflexão crítica sobre a própria formação e a reflexão sobre a sociedade tecnológica, a fim de combater a coisificação da práxis, criticada por Adorno (1995, p. 220), ao afirmar:

Sob a palavra de ordem Processo de Aprendizagem – como medida da práxis; para a categoria dialética da alienação, tem ficado pouco espaço até o momento. Coisificam sua própria psicologia e esperam, daqueles que lhes fazem frente, uma consciência coisificada. No fundo, fazem da experiência um tabu e se tornam alérgicos assim que algo a recorda. Esta se nivela para eles, ao que chamam *avanço da informação*, sem advertir que os conceitos de informação e comunicação explorados por eles são importados da indústria cultural monopolista e da ciência por ela aferida. Objetivamente, contribuem para a transformação regressiva do que ainda resta no sujeito como sinais de «conditioned reflexes».

Mesmo considerando os limites sociais, presentes na adoção das TICs, e seu caráter regressivo quanto ao desenvolvimento da consciência e

em relação às suas possibilidades no enfrentamento dos desafios postos à formação docente, é possível vislumbrar, com o apoio do pensamento de Adorno, as contribuições da formação docente pela educação à conscientização e ao livre pensar do indivíduo. Como também, contribuir para que os professores, em seu processo de formação, desenvolvam uma postura crítica e consciente em relação aos *modismos* dos aparatos tecnológicos, produzindo sua práxis educativa adotando as TIC com ferramentas de trabalho e como fundamentos a consciência de que a formação pela educação não é contemplada exclusivamente pela utilização de ferramentas ou aparatos tecnológicos. Antes, e sempre, por intermédio do objetivo qualitativo do conhecimento e da formação que, para Adorno, ao questionar sobre «Formação – para quê» ou «Educação – para quê?» sua intenção não foi discutir exclusivamente «[...] para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?» Ou seja, a intenção de Adorno, foi problematizar a questão do objetivo da educação e da formação, «[...] em um sentido muito fundamental, ou seja, que tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância perante a discussão dos diversos campos e veículos da educação». (p. 139-140).

Reavivamos nossa esperança racional quanto à materialização do pensamento de Adorno, ao referir-se ao objetivo qualitativo do conhecimento. E, assim, que esta produção intelectual tenha a força suficiente para contribuir para o fortalecimento da experiência crítica. Contribuindo para a afirmação dessa extraordinária possibilidade, apresentada por Adorno, à educação e à formação docente na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor, W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, Theodor, W. *Indústria Cultural e Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor, W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. *Educação e Sociedade*, Revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: Editora Papius, ano 17, n. 56, 1996.
- ADORNO, Theodor, W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. *Revista Educação Especial*. V. 26. n. 46, Maio/Ago., 2013, p. 245-260.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação, Formação, Diversidade e Subjetividade à luz da Teoria Crítica da Sociedade. In. BARROS, R. M. M. de (Org.). *Subjetividade*

e Educação: Conexões Contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa & FAPERJ, 2009, p.71-80.

CROCHÍK, José Leon. Teoria Crítica e Novas Tecnologias da Educação. In: PUCCI, Bruno et al. *Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-114.

CROCHÍK, José Leon. O Desencanto Sedutor: A Ideologia da Racionalidade Tecnológica. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação, UFG*, 28 (1): 15-35, jan./jun., 2003a.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor, W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LHOSA, Mario Vargas. *A Civilização do Espetáculo – uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Trad. Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. Círculo do Livro, s/d.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. Trad.: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: EdUNESP, 1999.

MAAR, Wolfgang. Leo. À Guisa de Introdução: Theodor Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PUCCI, Bruno. *Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação à Distância Virtual nos cursos de Pedagogia*. Projeto de Pesquisa. Piracicaba, 2008. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucchi/projeto-novas-tecnologias.pdf>

PUCCI, Bruno. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998, p. 89-115.

TÜRCKE, Christoph. O Informal em Adorno. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). *Theoria Aesthetica: Em comemoração ao centenário de Theodor Adorno*. Porto Alegre: Escritos, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: Lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, Jun. 2007, p. 223-248.