

A AUTORIDADE PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

*Antônio Álvaro Soares Zuin**

Resumo

O professor sempre se caracterizou como um importante modelo de referência, sobretudo no transcorrer do processo de socialização escolar e da configuração da identidade dos alunos. Mas, e se houvesse uma sociedade cujas relações materiais de produção determinassem transformações radicais na produção e disseminação do conhecimento, a ponto de alterarem decisivamente o modo como as relações entre professores e alunos se desenvolveriam? Tem-se, como principal objetivo deste artigo, refletir filosófica e educacionalmente sobre essa questão, de modo que se pretende desenvolver a seguinte linha argumentativa: em tempos da disseminação da cultura digital, há modificações nucleares em relação ao conceito de autoridade pedagógica, o que acarreta alterações decisivas nas relações entre professores e alunos.

Palavras-chave: Autoridade pedagógica. Cultura digital. Teoria crítica. Indústria cultural. Internet.

Abstract

The teacher was always characterized as an important model of reference, especially during the student's process of scholar socialization and identity configuration. But what would happen if there was a society whose material relations of production determined radical transformation in the production and reproduction of knowledge, so that the development of the relations between teachers and students were decisively altered? The aim of this

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio doutoral na Universidade Johann Wolfgang von Goethe, Alemanha (bolsa do DAAD - Serviço alemão de intercâmbio acadêmico). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Produtividade CNPq 1B. *E-mails:* dazu@ufscar.br e antonio.zuin@york.ac.uk

article is to critically reflect on the philosophical and educational aspects of this question. Therefore the author would like to defend the following argument: in times of the dissemination of the digital culture, there are decisive modifications on the concept of pedagogic authority and this fact produces radical transformations in the relations between teachers and students.

Keywords: Pedagogic authority. Digital culture. Critical theory. Culture industry. Internet.

Introdução

O conceito de autoridade pedagógica sempre esteve entre os principais temas da filosofia da educação e das práticas pedagógicas, haja vista as formas como as pedagogias tradicional, moderna e tecnicista caracterizaram a autoridade do professor. Seja ocupando ou não um papel central no desenvolvimento de tal relação, a condição do professor como modelo identitário do aluno se fundamentou na internalização e na contestação de tal figura de autoridade. A consolidação da autoridade pedagógica fundamentou-se, historicamente, sobretudo no controle disciplinar exercido pelo professor, na medida em que ele era identificado e se identificava como figura central e/ou facilitador do aprendizado dos conteúdos apresentados no transcorrer das relações estabelecidas com seus alunos.

É interessante observar que a garantia da internalização da disciplina por parte dos alunos e, portanto, da consolidação de uma espécie de consciência moral, se ancorava na figura do professor como modelo identitário decisivo, quer ele optasse ou não pelo estabelecimento de uma relação mais próxima com seus alunos. Com efeito, o se os alunos temiam, em muitas ocasiões, receber algum tipo de reprimenda por parte do professor, caso não se comportassem de forma adequada, não menos importante era a possibilidade da perda do respeito afetuosamente demonstrado pelo professor se houvesse algum tipo de indisciplina que impedisse o desenvolvimento das etapas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, com a presença cada vez mais constante das mediações tecnológicas, fato este que tem seu marco histórico justamente com a proposta skinneriana da introdução das chamadas máquinas de ensinar nas escolas, nota-se a presença de transformações radicais nas relações professor-aluno, cujos desdobramentos impingem a

necessidade de se refletir sobre a ressignificação do próprio conceito de autoridade pedagógica.

Em tempos nos quais os aparelhos celulares, computadores e câmeras são cada vez mais utilizados tanto dentro como fora das escolas, apresentam-se as seguintes questões: 1) Em meio ao acesso *online* de informações que podem ser obtidas em quaisquer tempos e espaços, o professor ainda poderia ser identificado como modelo identitário por parte dos alunos? 2) De que modo o professor poderia auxiliar o desenvolvimento da capacidade de concentração e da memorização de conteúdos por parte dos alunos, principalmente na sociedade na qual ocorre o bombardeamento constante de estímulos audiovisuais? e 3) De que forma o conceito de autoridade pedagógica poderia ser ressignificado no contexto histórico da denominada cultura digital?

Tem-se, como objetivo nesse artigo, refletir filosófica e educacionalmente sobre tais questões, de tal maneira que se pretende argumentar o seguinte: em tempos da disseminação cada vez maior da cultura digital, ocorrem modificações radicais em relação ao conceito de autoridade pedagógica, o que acarreta alterações nucleares nas relações estabelecidas entre professores e alunos, quer seja na dimensão subjetiva, quer seja na objetiva. Para tanto, serão investigadas, respectivamente, não só as formas como alunos expõem imagens e comentários sobre seus professores nas redes sociais, como também o modo como atualmente se dissemina a chamada bricolagem de textos entre os alunos que copiam conteúdos de sites e os colam em trabalhos escolares, nos quais praticamente não elaboram nenhum tipo de reflexão. Antes de aprofundar a análise de tais questões, é necessário refletir historicamente sobre o modo como o conceito de autoridade pedagógica foi caracterizado por pensadores das chamadas pedagogias tradicional e moderna e a tecnicista.

As pedagogias tradicional, moderna, tecnicista e a autoridade pedagógica

As concepções pedagógicas tradicional, moderna e tecnicista pautam-se pela influência de pressupostos de determinados sistemas filosóficos. No caso da concepção pedagógica tradicional, o professor foi identificado como a figura central do processo de ensino e aprendizagem. Dentre os vários pensadores cujos escritos fundamentaram as premissas filosóficas da denominada pedagogia tradicional, destaca-se Johann Friedrich Herbart

(1776-1841). Segundo Herbart, o vínculo entre formação cultural e educação moral seria muito estreito, sobretudo pelo fato de que a aquisição de conhecimentos por parte do aluno só poderia ocorrer caso ele internalizasse a disciplina necessária para que se comportasse de acordo com as normas colocadas pelo professor. O professor deve representar *o* modelo a ser seguido, pois ele precisa “afirmar a superioridade sobre as crianças de um modo que torne sensível uma força formativa” (HERBART, 2003, p. 188).

A pretensão de Herbart fora a de que o professor, ao afirmar sua superioridade, despertasse a aspiração do aluno de que um dia ele poderia assumir o lugar do mestre, sendo que esta seria a recompensa por ter suportado as dificuldades provenientes da necessária repressão de desejos imediatos e individualistas. A pedagogia de Herbart é partidária, em termos filosófico-educacionais, da defesa intransigente da consciência moral consubstanciada à imagem do professor idealizado como *o* modelo de formador que, não por acaso, era considerado *o* agente educacional capaz de apresentar ao aluno, os “objetivos do homem futuro” (HERBART, 2003, p. 43). E justamente essa condição superior do professor referendava-lhe a prerrogativa de exigir dos alunos que aceitassem, em certas ocasiões, uma palavra de ordem mais dura e incisiva. Eis a frase lapidar de Herbart que ilustra muito bem essa condição do professor: “Um dia me agradecerás!, diz o educador ao rapaz lavado em lágrimas” (HERBART, 2003, p. 43).

A concepção de autoridade pedagógica de Herbart se fundamentava na constatação de que o professor deveria exercer seu direito de educar o aluno no sentido de lhe demonstrar as benesses de escolher de modo correto, de tal maneira que o aluno seria gradativamente capaz de projetar e avaliar as consequências de seus comportamentos em relação ao outro. Segundo Herbart, exatamente essa capacidade de escolha permitiria fazer com que se estruturasse o caráter do aluno. O professor, dessa forma, seria uma espécie de organizador da personalidade do aluno, o mesmo aluno que pensaria duas ou mais vezes antes de correr o risco de comportar-se indevidamente aos olhos do educador, pois temeria não só ser punido diante dos outros colegas, como também não mais ser respeitado pelo organizador de sua personalidade. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor era identificado como ideal de Eu do aluno e como estruturador de sua consciência moral.

Compreende-se, desse modo, como a concepção de autoridade pedagógica de Herbart pôde antecipar significativamente as origens da observação

de Freud (2006) de que o professor seria uma espécie de substituto do pai. Assim como os papéis dos pais dos filhos seriam absolutamente delimitados, também os professores e alunos exerceriam funções específicas e afeitas às suas respectivas identidades. Herbart foi categórico ao alertar para os perigos que os educadores correm quando descem ao nível das crianças, pois, quando assim procedem, “[...] *não se atende aos novos e inúmeros erros que com isso se cometem! Ignora-se que se exige o que não deve ser*, algo que a natureza inevitavelmente *penaliza*, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil” (HERBART, 2003, p. 20)¹.

No entanto, justamente esta descida foi advogada por Rousseau (1712-1778) em seu “Emílio”, cuja obra foi caracterizada para muitos como o texto basilar da chamada pedagogia moderna. Na trajetória do processo formativo de Emílio, Rousseau recomendou efusivamente aos educadores que “se eles (os alunos) não puderem ainda erguer-se até vós, descei a eles sem vergonha, sem escrúpulo” (ROUSSEAU, 1992, p. 280). Para o filósofo genebrino, o professor não poderia arrogar-se como o principal agente educacional, pois o desenvolvimento de uma consciência não hipócrita e de um comportamento não predatório, tão em voga na Paris do século 18, de acordo com Rousseau, tinha como esteio a necessidade de que Emílio aprendesse a mediar a relação entre o exercício de sua vontade e as exigências dos contratos sociais. Não foi fortuito o reconhecimento de Kant (1724-1804) de que Rousseau já havia observado que, na sociedade do apogeu do iluminismo, imperava a *aparência* de moralidade, e não a moralidade efetivamente experienciada entre os indivíduos cujas relações compunham a tessitura social (KANT, 1986).

Viver não é respirar, mas sim agir. Esta pode ser considerada uma das principais máximas pedagógicas expostas pelo educador Rousseau ao aluno Emílio. Ou seja, mais importante do que o próprio ato de respirar, a vida se confunde com a ação. Nesse sentido, as críticas de Rousseau às faixas-cueiros, por meio das quais as crianças eram imobilizadas desde a mais tenra idade, também se aplicavam aos educadores que restringiam e limitavam

¹ Os grifos foram feitos pelo próprio Herbart, o que denota o quanto ele enfatizou, em suas obras, a impossibilidade do professor descer de seu posto para que pudesse se inserir no mundo do aluno.

as ações de seus alunos com o escopo de que houvesse uma dependência contínua e eterna em relação às decisões dos mais velhos. Pelo contrário, o professor que realmente se importasse com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico do aluno deveria promover situações que aguçassem as ações de seus pupilos, pois justamente através do confronto entre erros e acertos que o jogo pedagógico poderia fornecer condições para que o aluno adquirisse autonomia, uma palavra tão cara ao caldo cultural iluminista da época.

É por isso que a categoria natureza amealha a condição, para Rousseau, de um estado normativo-crítico, pois esse filósofo apostava que somente um contato verdadeiro com as disposições naturais proporcionaria a Emílio a força necessária não para que não permanecesse eternamente no estado natural, mas sim para que retornasse à sociedade com fins de transformá-la, na medida do possível: “Só se tem domínio sobre as paixões pelas paixões; é pelo domínio sobre elas que cumpre combater-lhes a tirania, e é sempre da própria natureza que é preciso tirar os instrumentos suscetíveis de regrá-la” (ROUSSEAU, 1992, p. 388). Ou seja, é a razão aquela capaz de controlar o exercício inconsequente das paixões, as mesmas paixões cujas forças possibilitaram a transformação do estímulo sensorial em representações mentais e, portanto, em conceitos. A autoridade pedagógica para Rousseau tem consciência de que sua superioridade sobre o aluno é contingencial, ao mesmo tempo em que se reconhece presente na intervenção apresentada pelo aluno. Assim, o aluno se identifica com professor considerado como antimodelo, no sentido de um modelo que conserva desde o início a sua superação, que tem consciência disso e a incentiva, de tal modo que desce de seu pedestal e dialoga com o aluno sobre os acertos e equívocos cometidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A crítica de uma proposta pedagógica respaldada na relação de subserviência do aluno em relação ao professor foi retomada nos escritos de vários autores, dentre os quais se destaca a obra do filósofo John Dewey (1859-1952). É interessante observar a forma como as técnicas pedagógicas recomendadas por Dewey se difundiram na sociedade na qual a tecnologia se transformava na principal mercadoria do modo de produção capitalista, notadamente na fase da chamada revolução técnico-científica, ou seja, na transição do século XIX para o XX. Foi nesse contexto que a Psicologia e a Sociologia adquiriram o *status* de ciências com seus respectivos objetos. Foi também nessa conjuntura social que a interação entre professor e aluno

foi refletida por Dewey como um processo de transformação mútuo. Um processo em que ambos reorganizariam e reestruturariam suas respectivas experiências educacionais. Necessariamente, o professor deveria facilitar o processo de reconstrução e reorganização de tais experiências do alunado e não simplesmente impô-las de acordo com suas perspectivas. Se o professor assim procedesse, suas próprias experiências educacionais seriam reorganizadas e reestruturadas mediante as reflexões apresentadas pelos alunos sobre os conteúdos discutidos em sala de aula.

A maturidade do professor em relação ao domínio de um determinado conteúdo, que lhe permitiria organizá-lo e apresentá-lo ao aluno, não poderia servir de justificativa para que este mesmo aluno absorvesse tal conhecimento de modo mecânico e frio. Tal maturidade na organização do conhecimento seria identificada como uma espécie de ponto de partida em direção à renovação e revitalização das reflexões de ambos os agentes educacionais. Ao partir dessa premissa, as matérias estudadas não poderiam ser consideradas pelos alunos como informações fixas e autossuficientes, mas sim como conteúdos nos quais pulsariam a vida humana. E caberia ao professor estimulá-los a sentir e se conscientizar dessa força pulsional presente e atuante:

A essa luz, as diversas matérias, aritmética, geografia, linguagem, botânica, etc., são simplesmente *experiências*, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e êxitos da humanidade, apresentando-os, não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado (DEWEY, 1978, p. 48).

A formação racional de tais conteúdos implicaria também na realização da autocrítica do professor no sentido de não se considerar como o único detentor desses conhecimentos. E mais: seria fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e físicas do aluno que ele aprendesse o que fosse compatível com sua idade, de tal maneira que o professor teria que se conscientizar dos interesses e desejos dos alunos. Essa conscientização não significaria que os alunos ditariam aquilo que deveriam aprender ou não, mas sim que, ao considerá-los, ou seja, ao ouvi-los

no sentido mais profundo do termo, o professor procuraria demonstrar que não haveria um hiato intransponível entre os conteúdos aprendidos e os interesses do alunado.

É por isso que, segundo Dewey, o educador deve apresentar ao aluno direção e desafio, duas palavras absolutamente radicadas numa esperança: a de que a democracia liberal se consolidasse na sociedade, cujas forças produtivas cada vez mais se alicerçariam na disseminação da tecnologia como condição de sua produção e reprodução. Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se a exortação de Dewey de que o aluno “cumpra seu destino, tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e de indústria, ora existentes no mundo” (DEWEY, 1978, p. 62).

No que diz respeito ao caso do Brasil, é interessante observar o modo como as ideias de Dewey reverberaram na forma como Anísio Teixeira (1900-1971) defendeu os pressupostos da chamada pedagogia moderna, ou seja, uma proposta pedagógica que deveria correlacionar o programa de atividades dos alunos com seus interesses e necessidades, sendo o professor uma espécie de guia experimentado e amadurecido. Mas o mais interessante é a forma escolanivista como Anísio Teixeira critica a concepção de educação tradicional, que se fazia presente em todos os graus e níveis de ensino, a ponto dele questionar este quadro da seguinte forma: “Não se destina até hoje para “poucos” a nossa educação? Não há uma constante pressão para que continue humanística e não científica? Tem as universidades algo a ver com o processo de industrialização?” (TEIXEIRA, 1977, p. 197).

Para que o processo educacional não se restringisse a estes “poucos”, tal como Anísio Teixeira enfatizou, seria absolutamente necessária a substituição deste ensino de fundamentos humanistas por uma concepção educacional que consubstanciasse a ciência e a indústria com as atividades desenvolvidas nas instituições escolares. Sabe-se que o processo de industrialização brasileiro não ocorreu de acordo com as expectativas dos autores escolanovistas. Mas, mesmo assim, não se pode desconsiderar o fato de que, guardadas as diferentes mediações históricas entre os países, a revolução tecnocientífica determinava cada vez mais a produção científica como principal mercadoria do modo de produção capitalista em sua fase monopolista. Diante deste quadro, difundiu-se a preocupação de que novas tecnologias de ensino precisariam ser desenvolvidas e incorporadas no transcorrer do cotidiano dos agentes educacionais. Certamente, um dos principais defensores do

uso de recursos tecnológicos tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, foi B. Frederic Skinner (1904-1990). Ao descrever os procedimentos operacionais das chamadas máquinas de ensinar, Skinner observou que:

O aparelho consiste numa caixa do tamanho aproximado de um gravador. Na parte superior há uma abertura, através da qual pode ser visto um problema ou uma questão impressos em uma fita de papel [...] A resposta aparece em furos quadrados picotados no mesmo papel em que está impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tenha sido marcada, a criança gira um botão. A operação é simples como a de ajustar a televisão. Se a resposta estiver certa, o botão gira com facilidade e pode ser adaptado para fazer piscar uma luz ou fazer funcionar algum outro reforçador condicionado. Se a resposta estiver errada, o botão não gira (SKINNER, 1972, p. 21).

Caso a nova tentativa fosse bem-sucedida, a luz de um dispositivo eletrônico exerceria a função de um tipo de reforçador condicionado, fazendo com que o aluno se defrontasse com outra questão logo em seguida ao recebimento de tal reforço. Para além da utilização dos aparatos de tal tecnologia de ensino, destaca-se a maneira como Skinner relaciona a realização de tais procedimentos com o manejar de um aparelho de televisão. Ou seja, a televisão, já no final da década de 1960, era identificada como parâmetro, inclusive dos procedimentos operacionais das máquinas de ensinar propostas por Skinner. Tal identificação já portava consigo a relevância que a imagem teria a partir da consolidação, na década de 1980, da denominada revolução microeletrônica. A defesa da pedagogia tecnicista skinneriana quanto à presença das máquinas de ensinar nas escolas suscitou uma grande polêmica, sobretudo em relação à relevância da presença do professor no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Embora Skinner reconhecesse a importância da presença do professor para o incremento das atividades culturais e para um bom relacionamento emocional em relação aos alunos, o próprio psicólogo estadunidense asseverou que: “Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato puro e simples é que, na qualidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda” (SKINNER, 1972, p. 20). Assim, as máquinas de ensinar,

na condição de reforçadores de comportamento, seriam mais eficazes das que as professoras, as quais poderiam continuar trabalhando no fomento de atividades culturais e relações emocionais, mas deveriam reconhecer a supremacia das máquinas de ensinar quando o assunto enveredasse para a aquisição e assimilação de conhecimentos. Não por acaso, tais máquinas de ensinar se transformaram nos ícones da chamada pedagogia tecnicista, tão em voga no Brasil do período da ditadura militar. Ao comentar a proliferação das máquinas de ensinar e da instrução programada durante tal período, Saviani observa que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisivo; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2007, p. 380).

A separação instrumentalizada entre tecnologia e cultura, protagonizada pela pretensão da neutralidade científica, pode ser caracterizada como expressão de um espírito do tempo no qual o ritmo da vida humana cada vez mais se *maquinifica*, por assim dizer. Günther Anders identificou muito bem este *ethos* maquinal na expressão: vergonha prometêica. Como se sabe, o titã Prometeu foi severamente punidos pelos deuses por ter roubado e entregue o fogo aos seres humanos que, assim, deificaram. De acordo com Anders, este fascínio exercido pela técnica do domínio do fogo foi revitalizado na sociedade contemporânea pelo indivíduo que se vexa em se “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (ANDERS, 2002, p. 23).

Exatamente por se envergonhar de sua fragibilidade diante da durabilidade e do poder das máquinas, este mesmo indivíduo deseja ardentemente assemelhar-se à magnificência dos aparatos tecnológicos, principalmente

quando procura acompanhar o ritmo alucinante destas suas produções.

Contudo, atualmente, viver no ritmo das máquinas não se limita a uma opção do indivíduo, pois se os *e-mails* não forem verificados nos finais de semana, pode-se correr o risco de se perder excelentes oportunidades profissionais. De certa forma, o conceito de momento robótico, elaborado por Turkle, pode ser identificado também como manifestação deste *ethos* maquino-instrumental, sobretudo em relação às crianças que desde a mais tenra idade são preparadas para interagir e projetar sentimentos em robôs, de tal maneira que uma nova psicologia se desenvolve, pois elas “[...] tentam lidar com os robôs tal como lidam com um animal ou uma pessoa” (TURKLE, 2011, p. 38). Ou seja, é como se os robôs também demandassem relações socioafetivas com as crianças, uma vez que são projetados para receber e devolver sentimentos das próprias crianças que com eles interagem. É na atual sociedade que tal momento robótico expressa a universalização do *ethos* maquino-instrumental.

Já a esfera educacional incorpora este *ethos* em suas próprias nomenclaturas: não por acaso, diz-se do aluno que não mais faz parte de um curso de graduação ou pós-graduação que ele foi *desligado*, por exemplo. No que diz respeito à produção bibliográfica de docentes e discentes universitários, em muitas ocasiões a necessidade legítima de se publicizar os resultados e conclusões de pesquisas em livros, capítulos de livros e artigos é ofuscada pelo plágio, pela falsificação de dados e conclusões açodadas que tanto caracterizam o atual produtivismo acadêmico.

Este mesmo produtivismo pode também ser identificado como outra manifestação do *ethos* maquino-instrumental, cuja velocidade de produção bibliográfica tenta acompanhar a velocidade do ritmo de difusão de informações feitas por meio da Internet. É nesse contexto que, de acordo com David le Breton, “ao mesmo tempo em que o vocabulário humaniza a máquina, por um movimento recíproco, o homem mecaniza-se: estamos bem “formatados” para um emprego ou para uma tarefa.” (BRETON, 2003, p. 154). Seguindo esta linha de raciocínio, a expressão: “hoje ainda não me conectei” não pode mais ser adjudicada exclusivamente aos adolescentes, mas sim espria-se para todas as faixas etárias.

Evidentemente, a ênfase atribuída à ciência e à tecnologia reverbera a crença de que os indivíduos formados poderiam dominar, de forma absoluta, a condução de seu próprio destino. Porém, considerar a força pulsional da

história presente na reorganização e reconstrução das experiências humanas significa compreender como as atuais relações de produção determinam a transformação da tecnologia em seu próprio fetiche. É nessa sociedade que as relações entre professores e alunos se transformam de modo radical, o que implica refletir sobre as modificações estruturais referentes à concepção de autoridade pedagógica.

A autoridade pedagógica e a relação professor-aluno na cultura digital

Quando se reflete sobre o significado do conceito de autoridade pedagógica, destaca-se a associação feita entre o conceito de autoridade e a palavra relação. Com efeito, para Horkheimer,

[...] a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*). [...] Mas, na consciência (*Bewusstsein*) contemporânea, a autoridade não surge como uma relação, mas como uma característica inultrapassável do superior, como uma diferença qualitativa (HORKHEIMER, 1983, p. 102).

De acordo com este raciocínio, a submissão racional do aluno ao professor ocorreria mediante a percepção do aluno de que a superioridade do professor seria contingencial, ou seja, encerraria em si mesma a tendência de sua superação, tal como foi observado, em outro contexto, nas palavras de Rousseau. Mas, para isso pudesse ocorrer, o professor teria papel fundamental não só na consciência de que o aluno gradativamente elaboraria novos raciocínios sequer pensados pelo professor, como também estimularia o aluno a se comportar de forma questionadora e crítica. Este elemento relacional, tão determinante para o recrudescimento do respeito do aluno pela autoridade do professor, também foi destacado por Harjunen (2009, p. 125) e Kyriacou (2009, p. 104). Contudo, se este elemento relacional é tão importante para o estabelecimento do vínculo respeitoso que alicerça as bases da autoridade pedagógica, que relações estariam sendo engendradas entre professores e alunos, na sociedade na qual as informações podem ser obtidas de forma *online* em quaisquer tempos e espaços? Antes de responder

tai questão, seria importante apresentar considerações sobre o conceito de cultura digital.

O termo cultura digital se consolida como conceito na sociedade na qual a tecnologia não é compreendida apenas como um conjunto de técnicas aplicadas a um determinado objeto, como se fosse exclusivamente uma espécie de *modus operandi*. Na sociedade atual, a tecnologia se transforma em *modus vivendi*, ou seja, numa força produtiva cujo espírito se dissemina de modo imanente não só na produção dos objetos, como também nas próprias relações humanas. Essa forma tecnológica de viver torna-se possível em decorrência do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as quais possibilitam a intermedialidade, ou seja, a convergência de várias mídias num só aparelho, e a portabilidade, na medida em que um aparelho de celular, que pode ser carregado no bolso da calça, converge funções relativas à televisão, ao computador e até à telefonia (FANTIN; RIVOLETA, 2012, p. 96).

De certo modo, todas as pessoas são tecnologizadas, pois torna-se cada vez mais difícil discernir entre uma atitude não patológica de outra que pode ser assim classificada. É na sociedade da cultura digital que se revitaliza o conceito de véu tecnológico, tal como foi elaborado por Theodor W. Adorno (1903-1969) em seu texto: “Educação após Auschwitz” (ADORNO, 1971, p. 100): ao considerarem a tecnologia como um fim em si mesmo, ao invés de representar uma produção humana, os indivíduos, por meio dela, desenvolvem relações irracionais e patológicas. Essa constatação de Adorno é atualmente revitalizada na sociedade na qual os dilemas e tensões humanas tendem a ser elaborados cada vez mais por intermédio do uso de telas e *displays*. Não por acaso a palavra vício é cada vez mais empregada nos mais variados contextos, nos quais se fazem presentes a produção e o consumo de estímulos audiovisuais.

São conhecidas as matérias jornalísticas de pessoas que passaram certo tempo sem acessar a Internet e depois relataram a angústia sentida pela presença constante de uma espécie de síndrome de abstinência. E a sensação de tal síndrome se aferra no desejo, presente em todo vício, de que a substância consumida proporcionará a sensação de se ter uma segunda vida, muito mais sedutora que a primeira. É interessante observar como o termo *second life* é empregado em jogos virtuais. Evidentemente, tais simulações virtuais possuem suas benesses, uma vez que não é preciso destruir uma aeronave

para que futuros pilotos possam ter a chance de saber como agir em situações emergenciais. Porém, não haveria algo de patológico no comportamento do indivíduo que projeta sua energia libidinal em avatares virtuais, de tal modo que não mais se relaciona com pessoas reais?

Philippe Quéau alerta para esse risco da seguinte maneira: “O perigo mais evidente é acreditar tanto nos simulacros que se acaba por considerá-los reais. Diversas formas de esquizofrenia ou de solipsismo podem muito bem sancionar um gosto demasiado por seres virtuais, com os quais tendemos cada vez mais a nos aproximar” (QUÉAU, 1995, p. 39). Sherry Turkle também enfatiza, em seu livro de sugestivo título: “Life on the screen: identity in the age of the internet”, a presença cada vez mais constante de uma cultura da simulação, que se alicerça em simulacros visuais propagados pelas telas onipresentes que proporcionam “outra dimensão de experiência mediada” (TURKLE, 1995, p. 235). Evidentemente, tal experiência é tão tecnologicamente mediada que estes simulacros se apresentam como se fossem o próprio real e não representações dele derivadas.

O sortilégio das realidades sintéticas não pode ser imputado exclusivamente às idiossincrasias das pessoas que se viciam nos estímulos audiovisuais fomentados por tais realidades, mas sim deve ser compreendido como parte de uma cultura que tende a digitalizar todas as relações humanas; uma cultura na qual o campo de atuação do computador possibilita:

a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si (TÜRCKE, 2010, p. 44).

A amplitude do campo de atuação do computador expressa tanto a forma como as atuais relações de produção se desenvolvem, as quais não podem mais existir sem a utilização de tais máquinas, quanto a difusão de um caldo cultural digital demarcado por uma nova ontologia: a de que ser significa ser espetacularmente percebido (TÜRCKE, 2010, p. 65).

As relações desenvolvidas entre professores e alunos não podem ser apartadas da cultura na qual tal ontologia hegemonicamente se afirma. Atualmente, os alunos manifestam-se sobre seus professores nas redes

sociais de maneira inaudita. Não que as queixas e reclamações dos alunos sobre seus educadores fossem algo recente. Na verdade, tais manifestações são relacionadas à profissão de ensinar desde os seus primórdios. Mas, na sociedade da chamada cultura digital, os depoimentos dos alunos não se restringem aos limites do espaço físico das instituições escolares, pois se disseminam globalmente por meio do *YouTube*, *Facebook*, *MySpace*, *Orkut*, entre outras redes sociais.

No mês de agosto de 2012, uma aluna do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Florianópolis adquiriu notoriedade nacional e internacional ao postar, na página de seu *Facebook*, imagens de portas e fechaduras danificadas de sua escola. O título de sua página fora extremamente sugestivo: “Diário de Classe: a verdade...”. Tratava-se de um diário de classe virtual, cujo objetivo era o de relatar a verdade sobre o que acontecia não só na sua sala de aula, mas na escola como um todo. Após a exposição imediata de tais imagens e, principalmente, pela repercussão midiática do caso, os gestores educacionais se mobilizaram para resolver rapidamente tais problemas.

Além da denúncia de portas e fechaduras quebradas, a aluna também postou um vídeo no qual criticava a aula de um professor de matemática, afirmando que tinha dificuldades de aprendizagem, pois o professor não conseguia controlar a turma. Logo após essa manifestação da aluna, a Secretária de Educação de Florianópolis demitiu o docente em caráter temporário. Essa atitude açodada da Secretaria de Educação diz muito sobre o significado da nova ontologia anteriormente descrita. Pois a aluna obteve uma percepção midiática tamanha que suas manifestações passaram a ser absolutamente consideradas como *a verdade*, tal como houvera intitulado seu diário de classe virtual. Diante da reação pública que o caso obteve – foram mais de 500.000 os “amigos” que passaram a fazer parte do *Facebook* da aluna – não houve sequer interesse em averiguar essa nova denúncia, justamente porque a decisão teria que ser imediata pois, caso contrário, tanto a direção da escola, quanto a Secretaria de Educação, poderiam ser julgadas pela mídia e pela opinião pública como coniventes com a possível incompetência do professor denunciado.

Ao proceder dessa forma, a escola e a Secretaria de Educação consideraram as imagens espetaculares como algo em si e por si, como se fossem destituídas da história humana que as engendraram. Frente a este contexto,

nunca as palavras de Debord sobre o sentido do espetáculo foram tão atuais, pois para o pensador francês, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas sim relações entre pessoas mediadas por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). O esquecimento dessa advertência de Debord sobre o significado do espetáculo aduz sobre o modo como os fetiches audiovisuais, da atual indústria cultural digital, seduzem seus ávidos consumidores. Ou seja, as relações humanas responsáveis pela forma e pelo conteúdos das imagens postadas foram absolutamente desconsideradas. E isso ocorreu em função do fato de que a amplitude mundial da exposição midiática legitimou, numa espécie de metafísica tecnológica, a veracidade em si e por si das imagens e comentários do diário de classe virtual.

Há dois outros aspectos desse caso que precisam ser mencionados em relação à autoridade pedagógica: 1) o desejo de exposição das imagens e comentários sobre os professores ser mais intenso do que o receio de sofrer alguma retaliação e 2) o fato de poder ser midiaticamente percebido sobrepujar o risco de perder o afeto por parte do professor que, antes de ser ouvido, foi e continuará sendo visto nas redes sociais, mesmo que adquira o direito na justiça de ter suas imagens e depoimentos apagados. Na era da cultura digital, a nova ontologia do ser significar ser percebido parece estar alterando decisivamente a relação ambivalente de amor e ódio que sempre caracterizou a relação professor-aluno. Em suas ponderações sobre tal de ambivalência de sentimentos quanto ao professor, Freud observou o seguinte:

Nós os cortejávamos ou lhe virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos (...). Bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu reconhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso (...). Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e respeitá-los (FREUD, 2006, p. 286).

É interessante observar o modo como a ambivalência de sentimentos na relação professor-aluno foi enfatizada pelo aluno Freud em relação a seus professores. O cortejo coexistia com a raiva direcionada ao professor,

assim como a simpatia com a antipatia, a busca pela fraqueza do mestre com e o orgulho pela sua excelência, a crítica com o respeito, o amor com o ódio. Justamente essa ambivalência embasava tanto a consciência moral, mediante a internalização das práticas disciplinares, quanto a idealização da imagem do professor pelo Eu do aluno. E mais: desse conflito entre *querer ser como* o professor, o aluno condensava forças para manifestar seu pensamento diante do mestre. Em termos herbartianos, o aluno estaria apto a adquirir caráter: seria então capaz de saber escolher devidamente, de acordo com sua memória de sua vontade, na medida em que suas escolhas fossem respaldadas por seu julgamento racional. Já em termos rousseauianos, o aluno de posse da liberdade bem orientada, ou seja, da liberdade que lhe capacitaria escolher a relação de mediania entre seus desejos e as leis dos contratos pedagógicos, expressaria racionalmente sua opinião e seria por isso respeitado pelo professor, mesmo se ambos discordassem sobre algo. Mas quer fosse pela identificação com o professor, que tinha como premissa demarcar a distância entre ele e o aluno (Herbart), quer fosse pela identificação com o educador, que se aproximaria do aluno com o objetivo de conhecer seus interesses e desejos (Rousseau), a relação de ambivalência ainda tinha como esteio o anelo do aluno de ser como o professor. Ou seja, a imagem do professor ocupava um lugar importante no ideal de Eu do aluno.

Já em tempos da chamada cultura digital, este *querer ser como* parece se arrefecer cada vez mais. Há bem pouco tempo atrás, seria impensável o aluno gravar em seu celular e postar no *YouTube* o seguinte vídeo: um professor desesperado com o barulho de outro celular, durante sua aula, retira-o da mão do aluno e estatela-o no chão. Porém, a impossibilidade do aluno em postar tais imagens não se limitava ao fato de ainda não existir a tecnologia que lhe capacitaria proceder dessa forma, pois sua consciência moral ainda não se encontrava, por assim dizer, tão alijada do desejo de um dia poder ocupar o lugar do professor, tal como ocorre nos dias atuais.

Evidentemente, a debilitação da imagem do professor como objeto de ideal de Eu do aluno é determinada por condições objetivas. Os professores de ensino fundamental e médio e, tendencialmente, de universidades, são profissionais que recebem salários aviltantes e trabalham em diversas instituições de ensino para tentar obter uma renda que lhes permitam ter condições mínimas de existência, sendo que tais instituições muitas vezes possuem péssimas condições infraestruturais. Mas além de tais parcas condições de

trabalho, há hoje outro componente objetivo que determina a prevalência de reações aversivas dos alunos em relação aos professores e que são postadas na Internet: a disseminação do ser midiaticamente percebido como condição de sobrevivência real e efetiva. Daí a atualidade da afirmação de Türcke de que “uma existência sem presença eletrônica é um aqui e agora sem um “aí”, um não ser em um corpo vivo” (TÜRCKE, 2010, p. 65). Num planeta como o nosso, cuja população é de aproximadamente 7 bilhões, 1 bilhão destes possuem perfis no *Facebook*. De fato, cada vez mais o *Facebook* é utilizado para contatos profissionais, além dos de ordem pessoal.

É nesse contexto que o desejo do aluno de se expor midiaticamente, por meio das redes sociais, torna-se muito mais intenso do que o receio de sofrer algum tipo de retaliação, caso seja identificado como aquele que postou determinadas imagens e comentários humilhantes sobre o professor. E são essas mesmas imagens e comentários que permanecerão na Internet, a despeito da vontade do professor ou do estudante de pedagogia. No ano de 2006, uma aluna que estava para se formar em pedagogia numa faculdade dos EUA não pode fazê-lo, pois a direção da faculdade a expulsou após ter conhecimento de uma foto sua postada no *MySpace*. Nessa imagem, registrada numa festa poucos dias antes da formatura, a aluna trajava uma fantasia de pirata com uma caneca de cerveja na mão. Logo abaixo da foto havia os dizeres: “Pirata bêbada”. Por meio de uma espécie de panóptico atemporal – para revigorar o conceito de panóptico de Bentham, conceito esse muito utilizado por Foucault (2001) –, a direção da faculdade decidiu expulsá-la mediante a justificativa de que a imagem não condizia com a de uma futura pedagoga formada por aquela instituição (SCHÖNBERGER, 2009, p. 1).

Este caso ilustra muito bem o modo como o panóptico atemporal² é produto do atual desenvolvimento tecnológico das forças produtivas. No dia 4 de dezembro de 2009, o *Google* passou a usar 57 “sinalizadores”, os quais permitem fazer “[...] todo tipo de coisa, como o lugar de onde o usuário estava conectado, que navegador estava usando e os termos que já havia pesquisado” (PARISER, 2012, p. 7). Ou seja, atualmente as informa-

² Na sociedade da cultura digital, o panóptico adquire essa conotação atemporal, pois as imagens e comentários que são postados nas redes sociais poderão ser vigiados em quaisquer tempos e espaços.

ções e imagens registradas pelo *Google* podem muito bem ser utilizadas, a qualquer momento, tanto para identificar quanto literalmente formatar um perfil, sobretudo o mercadológico, de um determinado usuário deste mecanismo de busca. O próprio *Google* direciona informações específicas de acordo com este perfil. O atual mercado de informações, que trafega no espaço virtual, incorpora relações de poder cujas dimensões certamente estarreceriam Bacon (1561 – 1626), sobretudo quando ele asseverou, em 1620, a importância da confluência entre ciência e poder com o objetivo de se conhecer as leis e controlar o chamado alfabeto da natureza (BACON, 1973). Esta relação, já destacada por Bacon em meados do século XVII entre ciência e poder, é hoje em dia robustecida pela presença maciça das novas tecnologias, as quais não podem ser exclusivamente caracterizadas como ferramentas, mas sim como processos de produção e reprodução de conhecimentos que devem ser desenvolvidos. Na verdade, o que distingue o atual capitalismo informacional é justamente o exercício da “ação de conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1999, p. 54).

Diante da atual propagação de quantidades incomensuráveis de informações transmitidas pela Internet, desenvolve-se outro fenômeno que se relaciona diretamente não só com a produção e reprodução do conhecimento, como também com a própria autoridade pedagógica: trata-se da chamada distração concentrada. Por meio do acesso a determinada informação nas redes sociais, nossa capacidade de atenção é canalizada para logo em seguida ser triturada através do acesso a outros *links*, outras ligações, de tal maneira que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266). As incontáveis repetições de tais informações confirmam a lógica da disseminação do conhecimento através da distração concentrada, fato este que torna cada vez mais comum a denominada bricolagem de textos desde o ensino fundamental até o nível universitário.

A bricolagem é definida como o ajuntamento de várias informações que são dispostas entre si, sem que necessariamente se relacionem. Outrossim, para que tal relação ocorra, a ponto de fazer com que o autor dialogue com o próprio texto, é preciso que esse mesmo autor reflita sobre o modo como as informações são relacionadas, no processo de produção de novos conceitos. Contudo, há uma tendência na produção atual de textos de que a bricolagem se transforme na forma hegemônica de composição desconcentrada. Também

o considerável aumento de casos de plágios e autoplágio fazem parte desse quadro em que textos, cujas frases de autoria alheia são justapostas entre si.

Em relação à autoridade pedagógica, torna-se relevante refletir sobre papel do professor em relação à bricolagem. Todas as vezes nas quais o professor legitima os trabalhos dos alunos, que utilizam os comandos de copiar e colar de seus teclados e compõem textos de informações sobrepostas entre si, ele referenda o modo como o novo pacto da mediocridade se consolida: o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina. Por meio dessa dissimulação, que solapa a incorporação do conhecimento refletido por ambos os agentes educacionais, o aluno depara-se com outra forma de depreciação do trabalho do professor. Pois, como seria possível a imagem do professor ocupar o posto de seu ideal de Eu, uma vez que o aluno percebe a ausência de comprometimento do educador que estimula a deseducação de ambos? Estar perto do aluno não implica exclusivamente compactuar com a mediocridade, principalmente quando ambos se sentem estimulados a querer fomentar um *mais além* em relação às informações discutidas e analisadas. Justamente este *mais além* é obstaculizado, na medida em que professores e alunos permanecem atrelados ao momento do *link*, ou seja, da ligação das informações, ao invés de conjuntamente relacioná-las entre si. Desta relação de informações poderiam advir novos conceitos, de tal forma que o aluno se sentiria estimulado a superar o professor exatamente porque teve consciência da condescendência e da participação do educador no seu processo de superação. É dessa forma que o aluno não sente obrigado, mas sim consente que o professor seja identificado e se identifique como autoridade pedagógica (HARJUNEN, 2011, p. 403).

A consciência do professor de que sua superioridade em relação ao aluno seria contingencial não pode se fundamentar na justificativa de que o aluno, em tempos da onipresença da Internet, precisa aprender a agir exclusivamente por conta própria. É interessante observar o modo como em vários cursos de educação a distância os alunos são praticamente abandonados pelos professores responsáveis pelas respectivas matérias, sendo que estes docentes justificam tal atitude em nome do incentivo à chamada autonomia do aluno. Não por acaso, estes mesmos alunos muitas vezes são respaldados pelos docentes e tutores a realizar a bricolagem de textos anteriormente mencionada.

É verdade que o estímulo à produção e reprodução da bricolagem é uma característica do modo como a cultura digital se estrutura por meio do

ethos maquino-instrumental, mas se a escola for considerada como espaço de reflexão crítica, então os próprios professores poderiam dialogar com seus alunos para que os textos fossem produzidos de acordo com o desenvolvimento dos próprios raciocínios. Ou seja, seria possível fazer com que a facilidade de acesso à quantidade infinita de informações proporcionasse a elaboração de reflexões críticas, e não apenas reflexos decorrentes da justaposição destas mesmas informações em textos bricolados. Por outro lado, os próprios alunos de cursos a distância muitas vezes manifestam sua satisfação em poder se afastar presencialmente do professor. Exatamente tal satisfação deveria provocar a seguinte reflexão crítica sobre a ressignificação da autoridade pedagógica em tempos da denominada cultura digital: será que o professor de um curso de educação a distância não poderia se fazer presente ao aluno fisicamente distante? Para que isso possa ocorrer, novas relações precisam ser desenvolvidas entre ambos, o que implica reconfigurar o sentido da autoridade pedagógica na era da chamada cultura digital.

Conclusão

Para que se reflita sobre o significado da autoridade pedagógica em tempos da cultura digital, a palavra *relação* se torna decisiva, talvez como jamais tenha sido antes. Atualmente, a reação mais comum dos educadores e gestores educacionais, frente ao acesso e controle das chamadas novas tecnologias por parte dos alunos, pode ser definida como uma combinação de espanto com desespero. Daí a proliferação de atitudes açodadas, tais como as punições a alunos que utilizam as redes sociais. Em 2011, uma adolescente que estudava num tradicional colégio carioca criou um *blog* para trocar informações sobre as disciplinas e as provas aplicadas pelos professores. Ao invés de promover debates entre professores e alunos sobre as relações entre as denominadas novas tecnologias e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a diretoria da escola suspendeu a aluna e divulgou a seguinte nota: “A instituição tomou as medidas cabíveis, seguindo sua linha pedagógica, ao constatar que a aluna administrava página na rede social na qual usava o logo da instituição e veiculava material didático do colégio sem autorização e de forma inadequada” (MENCHEN, 2011, p. 11). Ou seja, ao invés de engendrar uma relação dialógica, optou-se pelo fim da reflexão por meio da aplicação da prática punitiva.

Outro caso que denota a dificuldade dos docentes e dirigentes educacionais em lidar com a presença direta ou indireta das novas tecnologias nas salas de aula foi o ocorrido na escola Rio Branco, na cidade de São Paulo (LIMA, 2012). Mais de cem alunos foram suspensos das aulas por terem se rebelado contra a instalação de câmeras nas salas de aula. Já a própria iniciativa da instalação de tais aparelhos demonstra a força do panóptico atemporal, pois tais imagens que seriam registradas poderiam ser vistas a qualquer momento pelos pais e dirigentes educacionais. Ao defender tal postura, a direção da escola reforça a presença de um jogo de cena entre professores e alunos filmados, os quais representariam papéis, seriam caricaturas espetaculares de si mesmos. Assim, a dissimulação da autoridade pedagógica por parte do professor tonificaria o autoritarismo daqueles que poderiam controlar os comportamentos dos alunos e professores sempre sorridentes, pois saberiam que estariam sendo filmados. Esta possibilidade da mediação tecnológica da câmera intervir no delineamento da suposta autoridade do professor foi também observada nas escolas da Inglaterra, tal como destacado por Hope (2011, p. 319).

No transcorrer desse artigo, destacaram-se os diferentes modos como os professores ocuparam o lugar do ideal de Eu dos alunos, por meio das práticas pedagógicas tradicional, moderna e tecnicista. Já na sociedade da cultura digital, ou seja, na sociedade da propagação e acesso contínuo e imediato das informações, os alunos gradativamente não parecem mais *querer ser como* seus professores, o que implica na produção de uma espécie de conformismo, de torpor em meio ao bombardeamento constante de informações que se tornam estímulos audiovisuais.

Mas para que ambos, alunos e professores, possam ir mais além, o professor deve lutar contra esse torpor e incitar os alunos a organizar e refletir criticamente sobre as informações discutidas. Elas não podem permanecer na condição de fetiches visuais espetaculares, pois devem ser confrontadas entre si, a ponto de espetacularmente se transformarem em conceitos que tenham o poder de negar o pensamento estereotipado. Quando isso ocorre, da quantidade dos *links*, ou seja, das ligações entre as informações, produzem-se relações qualitativamente conceituais. Na realidade, o papel do professor com reforçador de comportamento, para usar um conceito de Skinner, torna-se cada vez mais necessário. Justamente o reforço do comportamento do aluno que reflete sobre os tópicos estudados é feito pelo professor que assume sua responsabilidade de organizar

e relacionar tais informações. Para que possa auxiliar o aluno nesse trabalho de organização e relação das informações, sobretudo, frente à supremacia da distração concentrada e da bricolagem de textos, talvez o professor devesse ponderar sobre a definição da profissão de ensinar proposta por Jean Pierre Vernant (1914-2007): “É preciso começar por deixar de ser professor para poder sê-lo” (VERNANT, 2002, p. 32). Novamente, em tempos nos quais a superioridade do professor se torna cada vez mais contingencial, sobretudo em função do fato de que o acesso às informações abrevia a distância entre os agentes educacionais, é preciso que ele ouse saber ressignificar sua autoridade pedagógica não de forma autossuficiente, mas sim por meio de relações dialógicas tecnologicamente estabelecidas com seus alunos.

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.
- ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen I*. München: C. H. Beck, 2002.
- BACON, F. *Novum Organum*, coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1973.
- BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papyrus, 2003.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede, v. 1*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- FANTIN, M; RIVOTELLA, P. C. (Org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *Edição eletrônica brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIII (1913-1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- HARJUNEN, E. How do teachers view their own pedagogical authority?,

Teachers and teaching: theory and practice, London, v. 15, n. 1, p. 109-129, 2009.

HARJUNEN, E. Students' Consent to a teacher's pedagogical authority, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Finland, v. 55, n. 4, p. 403-424, 2011.  <<<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>>>

HOPE, A. Student resistance to the surveillance curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, London, v.20, n. 4, p.319-334, 2011.  << <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2010.530857>>>

HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORKHEIMER, M. *Autoridade e família*. Lisboa: Apáginastantas, 1983.

KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KYRIACOU, C. *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes, 2009.

LIMA, L. Rio branco suspende 107 alunos após protesto contra câmeras em sala de aula. *Estadao.com.br*, São Paulo, 25 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,rio-branco-suspende-107-alunos-apos-protesto-contras-cameras-em-sala-de-aula-,935669,0.htm>>. Acesso em 21 fev. 2014.

MENCHEN, D. Aluna é suspensa após postar lições no Facebook. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Ribeirão, p. 11, 14/06/2011.

QUÉAU, P. *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Editorial Paidós, 1995.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2012.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖNBERGER, V. M. *Delete: the Virtue of Forgetting in the Digital Age*.

Princeton: Princeton University Press, 2009.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

TEIXEIRA, A. *Educação e mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TURKLE, S. *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1995.

TURKLE, S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Philadelphia: Basic books, 2011.

VERNANT, J. P. *Entre mito e política*. São Paulo: Edusp, 2002.

Data de registro: 09/04/2014

Data de aceite: 19/11/2014